

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía - Cundinamarca

CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA EN SOGAMOSO

FRAY MARTÍN MARTINEZ PAEZ

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CHIA - 2015

CARACTERIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA EN SOGAMOSO

FRAY MARTIN MARTINEZ PAEZ

Proyecto de investigación para optar al título de

Maestría en Educación

Asesor:

ROBERTO ALVIRA QUIROGA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CHIA – 2015

## RESUMEN

La presente propuesta de investigación busca identificar las prácticas pedagógicas que emplea una institución de educación pública de Sogamoso a la luz de los modelos de enseñanza de inglés como lengua extranjera, con el ánimo de determinar el estilo de enseñanza que tienen dichas prácticas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, el ejercicio se basa en una serie de observaciones a clase y revisiones bibliográficas que, respondiendo a un estudio de caso bajo la perspectiva metodológica cualitativa, se propone revisar variables como roles de participantes, materiales, manejo de lengua, habilidades comunicativas, evaluación y modelos de enseñanza que den cuenta del tipo de prácticas pedagógicas desarrolladas en las clases de inglés que se observarán y el resultado que éstas tienen. Todo lo anterior, dada la problemática de un contexto socio-educativo en el que, tras haber implementado una serie de normas y parámetros para regular procesos de enseñanza de inglés por parte de las instituciones educativas en Colombia, aún no se evidencian los resultados esperados por la misma. Los hallazgos derivados de este estudio apuntan a un modelo de enseñanza que integra componentes del enfoque comunicativo y de un enfoque basado en tareas, en el que los estudiantes responden a éstas últimas de forma precisa pero sin que se genere afectación a su proceso de aprendizaje; por ende sus competencias comunicativas, a partir de este estudio, pueden prestarse a ser más exploradas y fortalecidas a través de un trabajo autónomo más concienzudo, de una exploración a materiales auténticos más frecuente, de una retroalimentación a las tareas más específica que no se limita a la corrección inmediata de errores y en general a través de un seguimiento más continuo a su proceso de aprendizaje.



Palabras clave: Inglés, modelo, enseñanza, proceso, institución educativa, aprendizaje.

## ABSTRACT

This research proposal seeks to identify the pedagogical practices employed in a public school of Sogamoso according to the models of English teaching as a foreign language, with the aim of determining the teaching style of such practices in the learning process of the students. Therefore, the exercise is based on a series of class observations and bibliographic reviews, responding to a case study of a qualitative methodological approach, which purpose is to revise variables as roles of participants, materials, language management, communication skills, assessment and teaching models, realizing the type of pedagogical practices performed in the English classes to observe and the characteristics they have. All of the above, given the problems of a socio-educational context that, having implemented a series of rules and standards to regulate the teaching processes by educational institutions in Colombia, has not shown the expected results yet. Findings from this research study aimed at an English teaching model that integrates components of the communicative approach and a task-based approach, to which students accurately respond despite there was not a big result on their learning process. Hence, results indicate that their communication skills may need to be explored and strengthened through a more thorough independent work, a frequent exploration of authentic materials, a more specific feedback to tasks -not limited to the immediate correction of errors- and generally through a continuous monitoring of the learning process.

Key words: English, model, teaching, process, school, learning.

## TABLA DE CONTENIDO

Pág.

TABLA DE ANEXOS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	13
OBJETIVOS.....	13
Objetivo General.....	13
Objetivos Específicos.....	13
JUSTIFICACIÓN.....	14
ESTADO DEL ARTE.....	22
Sobre la caracterización de algunos modelos de enseñanza de inglés como lengua extranjera.....	22
Sobre CLIL y sus aportes como el modelo de enseñanza de lengua extranjera más actual.....	32
MARCO METODOLÓGICO.....	44
Tipo y enfoque de la investigación.....	44
Marco de referencia contextual: Población y muestra.....	45
Variables de análisis.....	46
ANÁLISIS DE DATOS.....	48
Sobre el instrumento de recolección de datos.....	49
Sobre los hallazgos y el análisis propiamente dicho.....	55
Roles.....	56
Rol del docente.....	56
Rol del estudiante.....	59
Interacción entre profesores y estudiantes.....	61
Materiales.....	65
Lengua y cultura: Eje cultural y la contextualización de contenidos.....	72
Evaluación.....	76

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....	81
RECOMENDACIONES Y PREGUNTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	89
Enfatizar el componente comunicativo y potencializar el uso de materiales.....	89
Focalización en habilidades de producción vs. Preparación para pruebas Saber.....	91
Las pautas del Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	93
Formación y actualización docente. Más inglés y menos español.....	94
REFERENCIAS.....	99
BIBLIOGRAFÍA.....	105

## TABLA DE ANEXOS

	Pg.
Anexo 1: Rejilla de observación sobre la clase.....	111
Anexo 2: Rejilla de observación para la institución .....	117
Anexo 3: Muestra rejilla de observación diligenciada.....	121
Anexo 4: Muestra de material empleado durante la sesión observada.....	130

## INTRODUCCIÓN

En este documento se presenta una revisión a las prácticas pedagógicas agenciadas en un aula de clase que en términos de competencias comunicativas se hallan en un proceso de enseñanza de inglés como lengua extranjera en el contexto de una institución educativa pública ubicada en el municipio de Sogamoso. Con base en el análisis hecho por anteriores investigaciones a los posibles factores que intervienen en los resultados que arroja el mencionado proceso de enseñanza, se ha decidido indagar en la caracterización que todos ellos tienen en los modelos de enseñanza en instituciones educativas que por no ser parte de ciudades o grandes centros urbanos, pueden presentar una caracterización distinta a aquellos planteles que sí trabajan con un programa de inglés y hacen un seguimiento al mismo. Entre los posibles factores que intervienen en procesos de enseñanza-aprendizaje de inglés se encuentran: calendarios académicos, contextos socio-históricos del país, necesidades de su población, creación de espacios exolingües de aprendizaje, capacitación en bilingüismo con la que cuentan los docentes, herramientas metodológicas y didácticas involucradas en la implementación misma del programa y el modelo pedagógico ideal a seguir, entre otros.

En el proceso de bilingüismo liderado por el gobierno colombiano a través del programa nacional de bilingüismo y de proyectos como Colombia Bilingüe, se plantea el alcance en uso de una lengua extranjera (inglés) por parte de la población colombiana, tanto escolar como laboral, en virtud de un desarrollo socio-económico y cultural más competente para la nación. Dados los distintos contextos socio-económicos y culturales en los que se enmarcan los planteles educativos de la nación, nace la necesidad de revisar las fortalezas y debilidades que presenta un esquema de enseñanza en aquellas instituciones en las que no se ven avances significativos y las

oportunidades y amenazas que tienen otros planteles donde se alcanzan varias metas propuestas por diferentes esquemas o modelos de enseñanza.

Los resultados de la presente investigación abren las puertas para el diseño de un modelo de enseñanza bilingüe que incluya la generación de pautas y herramientas de trabajo, el pilotaje y la retroalimentación a dicho modelo y tras su evaluación, el mejoramiento y trabajo a las posibles falencias que el modelo pueda presentar. Una vez hecho el análisis y superada la primera fase de la investigación será posible implementar un programa piloto, sustentado en un previo diseño curricular y en el posterior acoplamiento de parámetros para procesos de enseñanza de inglés (pruebas diagnóstico, revisión de proyectos educativos institucionales, capacitación docente y sugerencia de elaboración de material didáctico de apoyo, entre otros) cuyo enfoque investigativo cualitativo devendría un estudio de caso para hacer el análisis mucho más concreto.

Con el marco de este proceso y hablando de un proyecto global que incluya el objetivo del presente proyecto de investigación (análisis y caracterización de prácticas) e integre las fases dos (diseño de modelo) y tres (pilotaje y retroalimentación) se obtendrá una línea investigativa mixta que revisará los alcances del pilotaje del modelo de enseñanza de inglés en las instituciones participantes de acuerdo a su accesibilidad, caracterización de población y necesidad de ajuste al contexto.

Es preciso aclarar que para efectos de todo el proyecto, la definición de bilingüismo con que se trabajará es la provista por Carmen Helena Guerrero (2008) quien desarrollando el término desde una mirada de la sociolingüística, la educación, la adquisición de una segunda lengua y la psicolingüística, propone una discusión previa en torno al término: por un lado la definición con la que trabaja el gobierno colombiano a través de su política de bilingüismo. Para el Ministerio de Educación Nacional “ser bilingüe es esencial en el mundo globalizado” (MEN,

2006, p. 5), y dado que el inglés tiene el carácter de lengua extranjera, es para el país clave que por encima de otras lenguas nativas se dé prioridad a ésta “dada su importancia como lengua universal” (p. 5), de ahí que el Ministerio haya establecido “como uno de los ejes de la política educativa, mejorar la calidad de la enseñanza del inglés” (p. 5). Es por esto que no es gratuito que acciones como las del Plan Nacional de Bilingüismo y los Estándares de Calidad propuestos por el Ministerio se orienten a “lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural con estándares internacionalmente comparables” (p. 6).

Ahora bien, por el otro lado, la autora hace referencia a todo el componente teórico que supone abordar bilingüismo como constructo; las habilidades comunicativas requeridas tanto en la lengua materna como en la extranjera, las diferencias al hablar de segunda lengua y lengua extranjera cuando de procesos de enseñanza-aprendizaje se refiere, los niveles de desempeño de los estudiantes en ambiente escolar, las metas en tanto tiempos y recursos se proponen para inversión y otros puntos que van muy de la mano con lo que se abordará en este proyecto de investigación en tanto variables de observación que serán descritas en los siguientes apartados.

Con la anterior discusión, Guerrero (2008) logra sintetizar la definición de bilingüismo en dos palabras, las mismas con las que será concebido el término durante todo este proyecto de investigación: “hablar inglés” (p. 31).

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En lo que respecta a este ejercicio de investigación, la fase diagnóstica, la pregunta y objetivos de investigación surgen en un contexto socio-educativo en el que, tras haber implementado una serie de normas y parámetros para regular las prácticas pedagógicas en inglés por parte de las instituciones educativas en algunas regiones de Colombia, como la boyacense objeto de esta investigación, aún no se evidencian los resultados esperados por la misma sea a través de una mejora ligeramente significativa en los resultados de las pruebas de estado de los estudiantes o en la implementación de modelos de enseñanza de inglés que hayan merecido reconocimiento por su innovación o su eficacia.

Existen en Colombia discusiones en torno al uso y la aplicación de currículos o modelos para el bilingüismo propuesto por el Gobierno Nacional. Algunas de ellas, revelan la existencia de instituciones que cuentan con el capital humano y material para adaptarse y ajustarse a un esquema nacional, sin embargo no logran avanzar en materia de resultados o promoción de educandos que hablan una segunda lengua debido a posibles falencias metodológicas o de seguimiento académico al proceso de enseñanza-aprendizaje, otras que por sus contextos históricos e incluso socio-económicos hacen que la implementación inicial de un modelo de enseñanza bilingüe se desarrolle de forma exitosa pero posteriormente decaiga por la insuficiencia en capital humano para llevar a cabo los objetivos propuestos y, por último, hay unas restantes que pese a contar con las herramientas necesarias para una introducción a bilingüismo deciden priorizar otras necesidades de orden más local que suplen necesidades más urgentes en su comunidad dejando el aprendizaje de una segunda lengua en otro plano.



Así, es preciso acudir a un ejercicio de observación que identifique esas prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza bilingüe y que dan cuenta del avance que tiene determinado modelo en algunas instituciones, para este caso, una en particular, ubicada en Sogamoso, Boyacá y de carácter público, cuya selección se explicará en el marco metodológico del presente proyecto de investigación.

En otras palabras, con los resultados de las observaciones se puede hacer una descripción global de dichas prácticas pedagógicas y caracterizar la implementación de determinado modelo de enseñanza bilingüe que se adelanta en algunas instituciones educativas, revisando así el trabajo desarrollado en cuanto a las competencias comunicativas.

La problemática entonces no radica en establecer si los modelos de enseñanza bilingüe sugeridos en y por las instituciones son buenos o malos, sino en identificar qué beneficios están generando en la población que están formando, viendo qué prácticas pedagógicas se pueden resaltar y qué otras mejorar con el ánimo de optimizar los resultados hallados.

Si bien, existen modelos o prácticas que sugieren la implementación de la enseñanza bilingüe en el país, debe haber entonces mecanismos que evalúen su desempeño y monitoreen su avance a fin de evidenciar las ventajas o desventajas que los modelos mismos pueden estar presentando. Todo a la luz de un proceso pedagógico que es consciente de sus avances y trabaja en la solución de sus posibles obstáculos.

## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de la problemática anteriormente presentada y en el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en una institución de educación pública en Sogamoso, surge la siguiente pregunta de investigación que dará línea al siguiente proyecto de investigación.

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que emplea una de las instituciones de educación pública de Sogamoso en el marco de los modelos de enseñanza bilingüe?

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Identificar las prácticas pedagógicas agenciadas en torno al bilingüismo, en una institución educativa pública de Sogamoso.

### Objetivos Específicos

Identificar aquellas prácticas pedagógicas que se adelantan en una institución educativa pública en Sogamoso en torno al bilingüismo.

Identificar algunos de los principales factores que intervienen en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en la institución.

## JUSTIFICACIÓN

El bilingüismo en Colombia, siendo una temática lo suficientemente extensa, abarca desde modelos de enseñanza hasta estrategias y materiales que potencializan su trabajo en un aula de clase. Sin embargo, hay ya discusiones en curso que se dedican a revisar las diferentes métodos y enfoques que hacen más exitosa su implementación en las instituciones educativas del país.

Si bien hay modelos de enseñanza sobre bilingüismo que se implementan en gran parte de la nación como CLIL (Content and Language Integrated Learning), el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas y el de Respuesta Física entre otros, son más los ejercicios de investigación o los mecanismos de observación que se implementan en zonas metropolitanas que rurales. Habría que ver cómo funcionan esos mismos modelos en poblaciones a las que no se hace mucho seguimiento, como las zonas rurales de Boyacá, en donde, incluso por contexto y necesidades de su población, puede variar de alguna forma la implementación de un esquema de enseñanza en particular.

Por medio de esta investigación se busca la caracterización de esas prácticas pedagógicas que se generan especialmente en instituciones de corte rural, donde los modelos de enseñanza bilingüe llegan a través de pautas nacionales pero donde sólo los gobiernos locales hacen lectura e implementación de las mismas sin una mirada pedagógica que intervenga o sugiera algunos cambios.

Los resultados que de esta investigación se deriven permitirán adelantar el diseño de un modelo sustentado en un juicioso diseño curricular que acople parámetros de procesos de

enseñanza de inglés efectivos como pruebas de diagnóstico, revisión de proyectos educativos institucionales, capacitación docente y la sugerencia de elaboración de material didáctico de apoyo, entre otros. La eventual aplicación de dicho modelo dependerá de esta primera fase, una segunda referida a diseño y una tercera para el pilotaje y la retroalimentación.

Luego de analizado el pilotaje se podría posteriormente determinar una propuesta metodológica y una serie de herramientas ideales para afrontar con éxito los retos socio educativos propuestos por determinada institución educativa. Una propuesta que posiblemente daría solución efectiva a necesidades desde locales hasta nacionales, para un país que gira en torno a un continuo proceso globalizante y competitivo.

## MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta las diferentes corrientes de enseñanza de inglés como lengua extranjera, se hace un barrido teórico con el ánimo de, en indagación a modelos y métodos de enseñanza, reconocer los principales ejes de cada uno y contrastarlos posteriormente con los hallazgos de la observación, así, se obtendrá una idea o pauta de las prácticas pedagógicas que adelanta el grupo observado al interior de sus clases y se puede hacer lectura a los resultados que se generan en sus estudiantes.

Tener claras las rutas de trabajo y las prácticas pedagógicas agenciadas en cada modelo, pueden dar alguna orientación sobre aquellas observadas en la institución para lograr así identificar posibles líneas de enseñanza bilingüe seguidas por el colegio o posibles modelos implementados en el mismo.

No obstante, y antes de seguir avanzando en el desarrollo de lo que proponen los modelos más importantes de enseñanza de inglés como lengua extranjera, es preciso tener claro el concepto de modelo como tal, con el que se trabaja en este proyecto de investigación. La definición no se aleja de la serie de elementos propuestos por Stephen May (2008) quien en el marco de la enseñanza bilingüe sugiere que: tanto para la instrucción en clase como para el programa de enseñanza en general, la presencia de ambas lenguas, la materna y la extranjera, debe ser prioridad y que en tal medida el conjunto de actividades y paulatinamente progresivos niveles de dificultad deben traducirse en un esquema que deje de recibir la nueva lengua como materia y que empiece a abordar otros contenidos desde la misma. Todos ellos, los elementos que definen un modelo.

Ahora bien, claros en la definición y con relación a la segunda fase de este ejercicio de investigación, el diseño de un modelo propio, el presente barrido teórico resulta pertinente a fin de guiar un esquema no repetitivo que se ajuste a las necesidades de la institución y se adapte a las prácticas pedagógicas que en esta fase son observadas.

### Sobre los modelos de enseñanza de inglés como lengua extranjera

Habrá que iniciar entonces con el Aprendizaje basado en Proyectos (*Project-Based Learning PBL*) que tras una evolución de casi un siglo, logra centrarse en un proceso de indagación llevado a cabo por el estudiante en relación a la búsqueda de respuestas a un problema planteado. Según Boss (2013) esa búsqueda debe ser de tipo significativo teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades como colaboración, comunicación, pensamiento crítico y actitudes frente a la situación planteada. Para tal efecto se plantea el ejercicio en seis pasos: pregunta base, planeación, orientación, recolección y análisis de información, reporte o presentación y evaluación del proyecto.

Pásese ahora al Aprendizaje basado en Contenidos (*Content-Based Instruction CBI*), que es un método diseñado para dar instrucción de manera significativa, sobretudo en estudiantes que se encuentran aprendiendo una segunda lengua, en donde ellos a través de un tema específico se encuentran expuestos a una amplia gama de vocabulario y estructuras gramaticales que les son útiles para el uso de una segunda lengua.

Brinton, Snow y Bingham (2003) afirman que la motivación en los estudiantes durante el desarrollo de las clases es eje primordial para la adquisición de una segunda lengua, mediante

retos que les proporcionan un alto desempeño y desarrollo en la adquisición de nuevo conocimiento. Con relación a este método, los maestros recurren bastante a otros temas de interés de diferentes áreas haciendo uso de la lengua extranjera como vehículo de conocimiento, incrementando así su saber lexical y sintáctico.

Pasando a otro método, y con bases provenientes del conductismo, se encuentra el modelo Audio-lingüístico (*Audiolingual Method ALM*) en el que los estudiantes responden a un fuerte estímulo de actividades orales en segunda lengua, sobretodo simulacros de situaciones específicas propuestas por el profesor (Brown, 1994).

Prator y Celce-Murcia (citados en Brown, 1994) exponen las características principales de este método que sugiere que todo material es propuesto en forma de diálogo, ejercicios de memorización de líneas y la enseñanza de estructuras gramaticales a través de repeticiones; pero no hay enseñanza de estas últimas de forma magistral, el vocabulario es limitado y aprendido en contexto y recurre a una gran cantidad de ayudas audiovisuales que proveen un estímulo positivo frente a posibles respuestas correctas. Se hace mayor énfasis aquí a la pronunciación correcta de la segunda lengua, se trabaja para reducir los errores en la producción de frases y con este método se tiende a hablar sin tener en cuenta el contenido y el contexto.

Si se pasa ahora al método conocido como Sugestopedia (*Suggestopedia*), se tiene que él mismo sugiere la activación de las habilidades comunicativas cesantes durante los inicios del proceso de aprendizaje. El desarrollo de las clases bajo este método, se caracteriza por ser intensivo y poseer altos niveles de productividad. Bancroft (citado en Krashen, 1995) muestra el procedimiento de las clases en tres momentos: el primero obedece a la revisión de temas vistos mediante juegos y participación para posterior corrección de errores. El segundo momento se refiere a la introducción a un nuevo tema a través de materiales audiovisuales que por lo general

son extensos y en algunos casos requieren de pequeñas traducciones. El tercer y último momento da cuenta de la recepción de material audiovisual por parte de los estudiantes que les permita comprender y relacionar el tema con los contenidos abordados en clase.

El Método de Gramática-Traducción (*Grammar Translation Method*), por su parte, se enfoca principalmente en la memorización de vocabulario y reglas gramaticales, la traducción de textos y ejercicios escritos. Prator y Celce-Murcia (citados en Brown, 1994) describen las características más relevantes de este método: Las clases por lo general se realizan en lengua materna y se proponen pequeños ejercicios en segunda lengua; el vocabulario se enseña por medio de listas, realización de lecturas complejas, y el contenido de los textos no es tenido en cuenta, más bien, se realizan actividades de tipo gramatical y no hay énfasis en pronunciación.

Por otro lado, el Método Directo (*Direct Method DM*) consiste en un uso de la lengua extranjera continuo y donde la traducción no tiene cabida durante el proceso de aprendizaje. Aquí hay un mayor énfasis en la habilidad oral para expresarse de forma espontánea. Richards y Rogers (2005) describen los principios de este método: La clase debe realizarse en lengua extranjera, cada día se enseña cierto vocabulario y algunas estructuras gramaticales. La habilidad oral se desarrolla en etapas progresivas bajo constante observación, la gramática se enseña de forma inductiva, acompañada de modelos y prácticas; también se hace énfasis en el discurso, la habilidad auditiva, correcta pronunciación y gramática.

El Método Aprendizaje por Tareas (*Task-Based Learning TBL*) posee un propósito comunicativo claro por medio de la ejecución y resolución de tareas. Estas tareas según Brown (1994) pueden ir desde la solución de un cuestionario, el trabajo grupal, hasta ejecutar un rol en un contexto específico que incluya vocabulario y estructuras gramaticales que soporten el cumplimiento de la tarea. Dicho método es considerado parte del enfoque comunicativo puesto



que sus principios obedecen a ejecutar un rol en contextos reales y buscar soluciones a los retos propuestos.

El Método TPR (*Total Physical Response*) responde a la actividad física para comprender lo que se dice en lengua extranjera. Se tienen presentes los principios de la adquisición del lenguaje en los niños en donde la primera contribución de recursos viene desde lo oral (Brown, 1994). El proceso de adquisición da inicio desde la instrucción de comandos básicos en clase, representados por el maestro, para conseguir preferiblemente una respuesta verbal a una situación sugerida.

Por último, se tiene La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (*Communicative Language Teaching CLT*), el cual se centra en la interacción y la forma de comunicarse con el otro. Éste encuentra sus raíces en las teorías que describen la adquisición de lengua materna en los niños. Tiene en cuenta las características intrínsecas de los conceptos sociales, culturales y pragmáticos que encierra la lengua (Brown, 1994). Desde una propuesta cooperativa Nunan (citado en Brown, 1994) describe las características que este método tiene en cuenta, a saber: énfasis en la comunicación a través de la interacción, haciendo uso de la lengua extranjera; de esta manera logra brindar la oportunidad a los aprendices de comprender su proceso de aprendizaje desde sus propias experiencias, que finalmente resultan ser aplicadas fuera del salón de clases.

No podría dejarse atrás uno de los métodos más recientes y con resultados eficientes dentro del aula actualmente. Se hace referencia aquí a CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) el cuál siguiendo ciertas líneas del Aprendizaje basado en Tareas y del enfoque comunicativo, potencializa el trabajo contextual y de uso real de la lengua extranjera. Sin embargo, antes de entrar a su descripción, será preciso ver lo que otros modelos pueden ofrecer

también, en ejercicio de bilingüismo, refiriéndose a prácticas pedagógicas más directamente. Posterior a ello, se retomará CLIL.

Con el ánimo de indagar en aquellos elementos necesarios para iniciar una observación a prácticas pedagógicas referidas a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se propone a continuación dar a conocer algunos conceptos relacionados con bilingüismo y modelos de bilingüismo aplicados en el proceso enseñanza/aprendizaje. Con lo anterior se pautará aún más el eje de trabajo a adelantar con los estudiantes de grado once de la institución educativa elegida en Sogamoso.

## ESTADO DEL ARTE

Sobre las prácticas pedagógicas de algunos modelos de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Para alimentar el presente ejercicio de investigación es preciso ver ahora qué se ha encontrado de la revisión a algunos modelos implementados en otras instituciones, ver qué se generó a partir de la implementación de ciertos modelos de enseñanza en otros contextos y ver cómo pueden resultar útiles dichas investigaciones en el marco de esta observación de prácticas pedagógicas.

Se debe empezar entonces con el reconocimiento de diversos modelos de enseñanza bilingüe que facilitan a sus usuarios varias herramientas que se ajustan a sus diferentes necesidades y contextos. En la flexibilidad y variedad de estos modelos radica lo sencillo que sea el acceso de una nueva lengua para los hablantes que empiezan a acercarse a ella.

Algunos modelos sugieren una continua exposición a la segunda lengua desde el inicio de su proceso de aprendizaje una vez ya ha sido consolidada la adquisición de su lengua materna. Un contacto bilingüe en etapas de crecimiento beneficia el trabajo con una lengua extranjera en su ejercicio de adquisición y otros dicen que retrasa procesos como los metacognitivos. Para Peña, Gillam, Bedore, y Bohman (2011) un modelo que demande el contacto frecuente, si no permanente, con lengua extranjera y materna al mismo tiempo trae ciertos inconvenientes al aprendiz sobretudo en etapas tempranas de crecimiento.

Según Umbel, Pearson, Fernández y Oller, (1992) citados en Peña, et al. (2011), cuando el desempeño de un niño bilingüe es comparado con el de uno monolingüe en pruebas estándar de lengua, el primero tiende a obtener resultados por debajo del promedio, aún en su lengua

materna. Esto puede deberse a que su experiencia y conocimiento de lengua es dividido en dos idiomas.

Un modelo según Peña et al., (2011), que pretenda un aprendizaje simultáneo para lengua materna y extranjera no tendría muchos puntos a favor para estos autores y sustentando sus investigaciones, aseguran que comparado con niños monolingües cuyo *input* se concentra en una sola lengua, los bilingües reciben menos *input* para cada lengua que están aprendiendo. Del mismo modo, tienen también menos tiempo de práctica con cada lengua. Un hecho que en esencia podría explicar el bajo rendimiento de los niños bilingües para dicha investigación.

Para Gollan, Montoya, Cera, y Sandoval, (2008) citados en Peña et al., (2011), otro factor que soporta la idea de que la enseñanza bilingüe en edades tempranas no es muy positiva apunta a que la práctica misma de dos o más idiomas en proceso de aprendizaje conlleva a una asociación más débil de los conceptos o constructos que se asignan a una imagen o función comunicativa en cada idioma.

Así las cosas, pareciese ser que no es oportuna la enseñanza bilingüe en edades tempranas, sin embargo el fenómeno se presenta con mayor fuerza y quizás cantidad en países donde el contacto con uno o más idiomas se da de forma frecuente. Al respecto Peña, Guillam y Bedore (2011) hacen una precisión referida a que si bien no hay estudios que cataloguen la enseñanza bilingüe en edades tempranas como un riesgo, si hay experiencias de profesionales de la enseñanza, psicología y lingüística que con frecuencia sugieren concentrar el aprendizaje y consolidación de una lengua materna antes que hacerlo con una extranjera.

Anexo a su sugerencia, indican los autores Peña et al., (2011), que si llegase a existir la necesidad comunicativa en dos lenguas bien podría entrarse en un diseño de enseñanza bilingüe basado en el alcance de un mismo nivel de complejidad lingüística por parte de los infantes a

través del aprendizaje de casi el doble de palabras y estructuras gramaticales básicas que les permita, de un modo similar al que lo consiguen los monolingües, expresar sus ideas dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentren. Aún con ello, la existencia de un modelo ejemplar para los autores no es clara, lo que invitaría a indagar en otras investigaciones.

Sin embargo, contrario a lo hasta aquí expuesto, hay investigaciones que apuntan a que la enseñanza de una lengua extranjera al tiempo o posterior al aprendizaje de la materna acelera y facilita los procesos de adquisición de una segunda o tercera. Es el caso de la propuesta de Armon-Lotem (2010) que tras estudiar a importantes autores en bilingüismo como Bialystok (Effects of Bilingualism on Recollection and Familiarity), sugiere una enseñanza bilingüe fortalecida por las estructuras metalingüísticas adquiridas durante el aprendizaje de la lengua materna. Se hablaría entonces de un modelo bilingüe que se basa en estructuras de lengua materna como facilitador de aprendizaje.

Bialystok (2007) citando a Armon-Lotem, (2010) sostiene que los niños bilingües tienen cierta dirección superior en funciones que se manifiestan por la consciencia metalingüística mejorada, dicha superioridad emerge del aprendizaje simultáneo de lenguas que podría incluso compensar algunos de los déficits traídos del aprendizaje de una sola lengua.

Lo dicho anteriormente se complementa con el hecho de que Armon-Lotem (2010) los niños bilingües son más eficaces que los niños monolingües porque son más conscientes de las estructuras y además las asocian para asimilar normas gramaticales, lo hacen de forma inmediata y sin instrucción, por eso son más rápidos. Aparentemente los niños con aprendizaje bilingüe son más eficaces que los monolingües de ahí que un aprendizaje de segunda lengua se facilite al acceder a las estructuras de la lengua materna.

Según Armon-Lotem (2010) los niños bilingües en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no solo son tan buenos como los monolingües en el mismo proceso de aprendizaje sino que incluso lo llegan a hacer mejor. Esto es, los niños bilingües parecen confiar en su conocimiento de lengua materna para adquirir una extranjera, lo cual les da una gran ventaja sobre los niños monolingües que estudian apenas una segunda lengua.

Para Armon-Lotem (2010) un resultado tan ventajoso de los bilingües sobre los monolingües les permite incluso cometer errores lingüísticos con menor frecuencia y posteriormente preveerlos y autocorregirlos. Esta omisión de errores es un indicativo de conocimiento gramatical lo que ubica a los bilingües en una posición un poco más privilegiada que la de los monolingües, aun cuando ambos estén adquiriendo una nueva lengua.

Todo lo anterior podría invitar a una nueva indagación sobre modelos bilingües que en pro del aprendizaje tanto para quienes por primera vez se acercan a una nueva lengua como para aquellos que adquieren otra más, haga una integración de estructuras gramaticales y actividades metalingüísticas que faciliten dicha adquisición.

Tras una búsqueda por modelos recientes sobre bilingüismo, la propuesta de Kapantzoglou, Restrepo y Thompson (2011) llama la atención. Su modelo bautizado Evaluación Dinámica (Dynamic Assessment) trabaja bajo la idea de una variación y dominación lingüística que varía de acuerdo al crecimiento de los aprendices y sus experiencias en las lenguas con las que tengan contacto.

Este modelo, que de acuerdo a sus creadores deriva de fuentes teóricas socioculturales y psicológicas cuyo teórico clave, entre otros, Vigotsky; sugiere que la errónea concepción de que un aprendiz de varias lenguas tiene limitada inteligencia para el aprendizaje de las mismas, debe desmentirse. Para Kapantzoglou, Restrepo y Thompson (2011), a partir de los trabajos de

Vigotsky, los procesos mentales de alto nivel tales como solución de problemas, atención, memoria selectiva, formación de conceptos y la práctica misma de dos o más idiomas en proceso de aprendizaje, originan una asociación, el lenguaje por ende, sirven como herramienta mediadora para esas relaciones entre cognición y ambientes.

Así expuesto, el eje principal de este modelo es la continua exposición e interacción del sujeto con un medio, lo que invita al cuestionamiento del tipo de medio o espacio con el que se deba interactuar para conseguir un proceso de adquisición o aprendizaje de lengua efectivo.

Al usar el modelo de Evaluación Dinámica, el aprendiz también recurre a informaciones previas o estructuras gramaticales de su lengua materna para comprender más rápidamente un nuevo idioma, sin embargo su eje se centra en la solución a los problemas de adquisición de vocabulario que presentan los aprendices en las primeras etapas de acercamiento a una segunda lengua.

El modelo de Kapantzoglou, Restrepo y Thompson (2011) promueve un acercamiento a nuevas palabras que de forma gradual parte de un par de exposiciones al nuevo término y le crea una representación mental parcial que incluye apenas algunas características básicas del objeto. Con el tiempo, cuando el aprendiz vuelve a exponerse al término en diferentes contextos y con un estímulo verbal para ser agregado a su producción oral o escrita hará mucho más efectiva la recuperación de dicha palabra. Finalmente, cuando el aprendiz vuelva a encontrarse con la palabra con la que ya tiene cierta familiaridad se preocupará por otros componentes de la misma: pronunciación, ortografía, sintáxis, semántica, etc.

Este proceso se sustenta en lo que los autores han recuperado de la teoría sociocultural de Vygotsky (1986), en la que el aprendizaje de lengua siempre se desarrolla de forma gradual, donde de estar inicialmente regulado por el contexto el aprendiz pasa a una autorregulación,

denominada internalización, y entonces, cuanto más internalizado sea el proceso de aprendizaje más independiente se hace el aprendiz frente a lo que puede aprender.

Gracias a este proceso el ejercicio de auto didáctica y auto reflexión frente al aprendizaje de una lengua se hace evidente, lo que hace a la Evaluación Dinámica un modelo interesante para implementación. Es importante señalar que de esta tarea de la auto reflexión, se desprenden dos líneas de trabajo propuestas por Cummins (2000) en las que por un lado se tienen las capacidades conversacionales, provenientes de un ejercicio autónomo y de exploración propia por producir con el conocimiento que se ha adquirido en el que la auto didáctica toma gran partida y, por otro lado, se cuenta con las capacidades académicas que obedecerán a la respuesta de una tarea sugerida o de un ejercicio asignado por un agente externo. De ahí que esta propuesta no se aleje de lo que el modelo de Evaluación Dinámica propone.

Sin embargo, vale la pena seguir explorando otras opciones o paradigmas en el ejercicio del bilingüismo que no solamente pueden dar luces sobre lo que eventualmente se encontrará en las clases a observar, sino que también pueden dar luces de diseño para el diseño de un modelo de enseñanza que se planteará en la segunda fase de este proyecto de investigación.

Para efectos de acercamiento al mismo tratamiento de modelos desde otra perspectiva es preciso citar el trabajo de Gómez y Jiménez-Silva (2012) quienes desde el área de la educación física describen un proceso de aprendizaje en el que los estudiantes conocen sobre la naturaleza cambiante y evolutiva de la lengua y saben cómo el uso de la lengua puede variar de acuerdo al contexto en el que se usa; ellos aprenden de forma más fácil cuando están enmarcados en contextos donde las ayudas visuales dadas por equipos, materiales o demostraciones físicas se dan de forma continua.



En esa medida, el modelo también se apoya en contacto permanente con la segunda lengua como lo sugieren otros modelos y como nuevo elemento aporta el uso de estrategias o materiales visuales que hagan más significativo el acercamiento a la nueva lengua.

Más que un trabajo a partir de instrucciones o comandos el modelo propuesto por Gómez y Jimenez-Silva (2012), invita a un conocimiento e interacción con los aprendices a fin de generar estrategias de motivación a su aprendizaje de segunda lengua: conocer a los estudiantes para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua es crear un ambiente de aprendizaje de baja ansiedad como lo mencionan Schneider and Baker (2006). El autor recomienda el acercamiento de los profesores de educación física a sus estudiantes buscando espacios para indagar más sobre sus intereses y sus gustos.

Aun cuando se empieza a enseñar una segunda lengua desde casa, se corre el riesgo de caer en aculturación. Ciertamente, puede haber aprendizaje de la lengua; sin embargo, lo que hay detrás de ella, la cultura por ejemplo, puede pasar a un segundo plano.

El término aculturación según Scheffner, Lawrence, Rodriguez, Davidson, & Miccio, (2010) se refiere al proceso de cambio cultural que es el resultado de una interacción entre dos o más culturas, enfocado en el cambio de creencias, comportamiento y valores para describir diferencias culturales al interior de un grupo.

Scheffner, et al. (2010) mencionan la influencia de la madre en el uso de la lengua de los niños cuando eligen el uso de una lengua como muestra de lealtad a su cultura maternal. Es así como el niño se ve influenciado por sus experiencias al interior y al exterior de su casa.

Frente a la pregunta propuesta por Scheffner, et al. (2010), sobre la importancia del tiempo de exposición frente a los cambios en el uso de la lengua de madres puertorriqueñas y sus

hijos, no fue posible explicar los cambios en el uso de la lengua en relación con el uso de inglés o español por parte de las madres al ingreso al colegio. Conocer a qué lengua han sido expuestos los niños al momento de su ingreso al colegio es fuente de información muy valiosa, dado que proporciona datos sobre el uso de la lengua de madres e hijos durante ese tiempo; sin embargo, no provee del todo información acerca de cómo el uso de la lengua podría cambiar o adaptarse a otros contextos.

En estos casos es importante que los educadores tengan en cuenta que cuando los estudiantes llegan a preescolar, han recibido previamente mensajes sobre su cultura y lengua en su hogar como su lengua heredada y se enfrentan a una lengua dominante. En el primer caso, el estudiante recibe el mensaje que esa es la lengua por medio de la cual se debe comunicar y al enfrentar el exterior se ve inmerso en una cultura dominante y con una lengua de comunicación diferente.

Para Gutiérrez-Clellen, Simón-Cereijido, & Sweet, (2011) es más fácil aprender una segunda lengua partiendo de una asociación o comparación con la lengua materna. Los estudiantes latinos de preescolar quienes están empezando a aprender inglés se beneficiarán más de una intervención bilingüe ya que, en esta etapa de su desarrollo, estarán moldeando una segunda lengua en su primera lengua.

Según Smith y Renzulli, citados por Pekkanli Egel (2009), hacer que el estilo de aprendizaje coincida con el estilo de aprendizaje puede y tiene un impacto positivo en los logros, el interés y/o la motivación del estudiante. Pekkanli Egel (2009) en su estudio, señala que existen diferencias en los estilos de aprendizaje dependiendo del tipo de colegio en que este se adelante. Los profesores de un colegio privado están en capacidad de reconocer y alentar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes ya que cuentan con el tiempo suficiente y con los recursos

suministrados por el colegio. Sin embargo, en el colegio tomado como muestra para este ejercicio de investigación, con el profesor observado no se logró evidenciar si alcanzó o no a establecer los estilos de aprendizaje de los estudiantes ya que el grupo se encontraba sobrepoblado, como la mayoría de los otros grupos en el colegio y no se contaba con el tiempo suficiente para reconocer a cada uno de los estudiantes y sus preferencias. Los docentes entonces, también se encuentran limitados en el uso de ayudas de enseñanza suplementarias dada la falta de recursos.

Smith y Renzulli (1984), citados por Pekkanli Egel (2009) afirman que a pesar de los años de búsqueda de un método de enseñanza definitivo, tal supuesto no existe y que cada técnica adoptada tiene sus ventajas y desventajas en términos de efectividad dependiendo de diferentes factores como el tema y los estudiantes. Para ellos, mejorar la calidad de la enseñanza requiere de una gran variedad de técnicas para ser implementadas en los salones de clase. Es por esta razón que sugiere la creación de programas de capacitación donde se impartan diferentes acercamientos y técnicas alternativas de enseñanza en las cuales puedan apoyarse para alternar su estilo de enseñanza.

En este orden de ideas se debe considerar la importancia de prestar especial atención a las necesidades de cada estudiante por parte de los profesores de lengua extranjera como reflejo de su educación, entrenamiento, experiencia y comportamiento hacia sus educandos. No se debe menospreciar el rol de docente, dado que es el encargado de identificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante para empezar a prestarle debido apoyo.

Ahora bien, Inozu (2011) encontró que el 79% de los participantes en su estudio consideran la motivación como el factor de éxito más importante en el aprendizaje de lenguas, el 75% creen en la importancia de la introducción de una nueva lengua a temprana edad y el 62%

piensa que la mayoría de errores son cometidos por la interferencia de la lengua materna. En este estudio se resalta la diferencia de opiniones entre profesores con un año de experiencia y aquellos con mayor tiempo en el campo. En especial en cuestiones como corrección de errores, formación de hábitos, interferencia de la primera lengua y el rol del educando.

El estudio de Quentin, Jing, y Malatesh (2010) busca ayudar a profesores a entender la importancia de reconocer la influencia de la primera lengua en la ortografía del inglés, diferenciando aquellos errores que puedan ser muestra de la necesidad de servicios especiales de educación. Usando medidas convencionales de ortografía, los niños cuya lengua materna es chino, pueden desempeñarse bien, especialmente con la ortografía de palabras de alta frecuencia. Sin embargo, el desempeño de estos niños con ortografía de palabras poco comunes revela dificultades en el uso de información fonológica, escritura o decodificación de palabras que no le son familiares, lo cual puede limitar su habilidad para adquirir el amplio vocabulario necesario para convertirse en lector y escritor altamente competente.

Ahora bien, en un plano más local, Colombia pareciera que se ha sentado a discutir concienzuda y teóricamente sobre los modelos de enseñanza actual y sobre algunos estudios como los presentados en líneas anteriores: los resultados que han traído durante los últimos años y la forma en la que se están trabajando con los estudiantes; sin embargo, en materia de lengua extranjera, como indica Mejía (2006), el matiz de nuestro contexto y de nuestros estudios podría tocar más el tema de cuán indicado es hablar de bilingüismo y la necesidad de abordarle no desde inglés como lengua materna sino desde otras lenguas, las nativas, las indígenas.

Para Mejía (2006), mucho se puede seguir discutiendo sobre los distintos modelos de enseñanza de inglés importados, adaptados, modificados e implementados en nuestro país, pero en el marco de bilingüismo se debería hacer una discusión más equitativa frente a las otras

lenguas en un contexto multicultural y pluriétnico como el colombiano. Aquí debería también haber modelos de enseñanza, decisiones sobre la edad apropiada de su aprendizaje, sobre la clase de input que recibirían los estudiantes y el tipo de habilidades comunicativas que tendrían que desarrollar. Una propuesta de investigación que tendría validez y un espacio propio para abordarse, una idea de trabajo local a la que se puede entrar desde diversas áreas y un concepto de bilingüismo que desde el ámbito colombiano bien podría presentarse como inglés en tanto lengua extranjera y no única lengua distinta a la materna para enseñar.

Sobre CLIL y sus aportes como el modelo de enseñanza de lengua extranjera más actual.

Probablemente este sea un modelo que sobresalga de todos los anteriores no sólo porque es uno de los más recientes y completos sino porque por un lado, puede incluir estrategias en aplicación de otros paradigmas empleados en enseñanza de lenguas extranjeras y por el otro porque en su carácter de modelo joven y flexible en adaptación cultural y contextual puede merecer un poco más de atención especialmente cuando de procesos de enseñanza de inglés se trata. Seguramente, y con miras a la segunda fase de este ejercicio de investigación, haya mucho de este modelo que pueda dar los matices necesarios para diseñar un esquema de enseñanza que parta de las observaciones a clase que en esta fase de la investigación se están haciendo a la institución elegida. De ahí que en contraste con los modelos ya anteriormente presentados, se quiera prestar a este modelo especial atención.

El sistema educativo colombiano viene integrando el Inglés como lengua extranjera de forma paulatina con el ánimo de brindar un mayor nivel de competitividad y ofrecer un desarrollo que vaya más acorde a las globalizantes necesidades que demanda el mundo entero y su población.

Esta integración del Inglés no sólo supone aumentar un número determinado de horas para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera sino también un modelo que haga mucho más significativo dicho ejercicio.

Así, se ha presentado en este recorrido teórico una serie de modelos pedagógicos en lengua extranjera basados en enfoques comunicativos, aprendizaje por tareas, ejercicios contextualizados o aún en algunos casos métodos de inducción y de deducción que facilitan, de acuerdo al estilo de aprendizaje de aquella persona interesada en adquirir el Inglés como lengua extranjera, un acercamiento a esta última.

Antes de seguir la descripción general de uno de dichos modelos de enseñanza bilingüe, quizás de los más recientes e importantes, es relevante rescatar la esencia misma del modelo. Ha de ser un paradigma que involucre no solamente el estilo de enseñar y sus lineamientos principales sino un reconocimiento y vinculación, durante el proceso, de agentes como políticas educativas en torno a la enseñanza de una lengua extranjera, ajustes a currículos o proyectos educativos institucionales, sin dejar de lado otra línea de variables que forman parte en la elección de un modelo o en la elaboración de uno propio: se habla entonces de números de horas para clase, poblaciones objetivo, materiales didácticos a implementar y niveles u objetivos de lengua por alcanzar, tanto por el educador como por el educando.

A grandes rasgos, este modelo CLIL (Content and Language Integrated Learning) sugiere un aprendizaje de lenguas extranjeras facilitado por aspectos culturales e interculturales que enriquecen el ambiente de clase y que permite a sus aprendices un acercamiento conceptual que se asocia a sus contextos y realidades inmediatas.

CLIL es uno de los modelos más recientes en cuanto a enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Precisamente al respecto varios investigadores y docentes han querido aportar al modelo bien desde su experiencia en aula o desde su recorrido investigativo.

Y. L. Teresa Ting (2011) describe CLIL como un modelo que hace énfasis más en el proceso de aprendizaje que en el acto de la enseñanza, luego tiene mayor importancia el cómo el aprendiz – no el profesor- adquiere, usa y perfecciona la lengua extranjera.

La investigadora sustenta la anterior información en tres constructos principales. El primero hace referencia a un concienzudo aprendizaje de la lengua extranjera y se incentiva un proceso en el que involucran las cuatro habilidades comunicativas: comprensión y producción tanto oral como escrita. Su segundo constructo se basa en un uso efectivo de la lengua, es decir, fijarle un propósito real comunicativo al proceso de aprendizaje. Y el tercer constructo indaga por la fácil accesibilidad y comprensión de la lengua, para saber si la misma es digerible o no sobre la marcha.

De este modo y con el ánimo de ejemplificar sus constructos, Ting (2011) afirma que sin importar cuán perfecto sea el inglés del profesor, si dicta física en inglés en un salón de clase el método no será necesariamente CLIL porque más que abordar contenidos el modelo atiende la habilidad del aprendiz para usar la lengua.

Con este modelo, una clase de lengua extranjera dejaría de estar centrada en el profesor para prestar más atención al aprendiz, así, se supondría que además del cambio en trabajo de contenidos un acercamiento al estudiante con un nivel de lengua digerible para él y significativo para el profesor marcaría la diferencia entre este y otros modelos. Con ello, para desvirtuar el carácter de inmersión que de acuerdo a la investigadora se le podría atribuir a CLIL, cualquier

entorno que carezca de posibilidades de inmersión tendría probabilidades de aprendizaje significativo sin importar los medios con los que cuente.

Ahora bien, George Pickering (2011) en un artículo para el British Council intenta debatir lo que Ting (2011) había afirmado sobre un profesor dictando física en inglés. Para él, el objetivo de CLIL no se fija únicamente en una situación cuyo contexto es real para llegar al uso óptimo de la lengua sino que a través del mismo se consigan abordar otros contenidos. Y para defender su afirmación Pickering (2011) agrega que un uso efectivo de CLIL, modelo de enseñanza bilingüe adoptado ya por muchos países incluidos algunos de la unión europea como Holanda, radica en la combinación de elementos tales como contenido, comunicación, cognición y cultura; sin establecer primacías.

CLIL funcionaría como un modelo motivador de aprendizaje desde la posición de un aprendiz y un incentivador a uso de nuevas estrategias y materiales, entre ellos las nuevas tecnologías, desde la posición de un profesor.

Si bien, ambos investigadores coinciden en que CLIL es un modelo que sugiere ruptura de esquemas y abandono de concepciones tradicionales de enseñanza, Pickering (2011) reconoce una urgente actualización o capacitación de profesores interesados en el nuevo modelo para brindar mejoras más evidentes y una juiciosa revisión de los elementos con los que se cuenta para hacer mucho más contextualizable y adaptable el ejercicio de enseñanza.

Hasta este punto CLIL se basaría en un aprendizaje consciente de una lengua extranjera por medio de situaciones y contextos en los que el uso de la misma es real, si bien incluirá apartados instruccionales o inductivos, estos servirán como base para auto-producir mecanismos de adquisición lingüística desde las necesidades del aprendiz y sus objetivos a alcanzar. Algo similar a lo que ocurre durante el aprendizaje de una lengua materna.



Hay puntos debatibles sobre la teoría e implementación del modelo CLIL. Dalton (2010) considera que siendo muy joven el modelo “está lejos de ser consolidado y completamente articulado” punto 1. Dado que si bien el interés por ajustar el modelo a diferentes condiciones locales de enseñanza es de reconocerse, se le está dando más relevancia a una construcción teórica que lo fundamente.

Para Dalton, mientras el modelo canadiense de Inmersión, que bien jugaría el mismo rol de integración lingüística y de contenidos al que le apuesta CLIL difiere en el hecho de que la lengua en la que se imparte una instrucción es la otra lengua oficial del país en el que se aplica el modelo, es decir, ha habido un contacto previo. En CLIL una instrucción puede ser impartida en lengua materna con el ánimo de abordar en trabajo en la segunda lengua. Los profesores de esta inmersión canadiense son hablantes nativos de esta lengua en aprendizaje quienes de cualquier modo poseen exactamente las mismas cualidades de un profesor de lengua materna. En CLIL, un profesor no necesariamente debe ser un hablante nativo.

Según Dalton, si bien hay un uso de lengua que supera el de las instrucción o ejecución de una determinada tarea y se desarrolla un uso mucho más comunicativo en contextos situacionales reales, CLIL tendría que debatir el concepto de lengua materna y segunda lengua, porque habrá muchos países en los que la aplicación del modelo puede traer más o menos eficientes resultados depende del contacto cotidiano que tengan con las lenguas mismas.

Y es que al referirse al contexto real de distintos países, una de las premisas de CLIL empieza a jugar un rol que le daría al modelo cierta ventaja respecto a otros y es la atención que se le presta al componente intercultural y el hecho de interactuar con el en un aula de clase. Esto podría hacer que la tolerancia o la recepción al modelo sea mayor en cuanto se trabajan de manera paralela concepciones sociales como el respeto, la diferencia y la identidad entre otras.

Al respecto Vollmer (2006) describe a los estudiantes CLIL más persistentes a una tarea, mostrando mayor tolerancia a la frustración, y por ende adquiriendo un grado más alto de competencia en un determinado tema dado que el intercambio con otras culturas hizo mucho más conscientes los procesos y las habilidades como individuo de cada estudiante haciéndolo reflexivo frente a su proceso y en algunos casos “intensificando actividades de construcción conceptual mental o procesando temáticas y conceptos al punto en que la fácil adquisición de contenidos semánticos o gramaticales pueden ocurrir.

Pero este hallazgo no sólo lo argumenta Wolmer también lo hace Bonnet (2004) evidenció que un estudiante en uso de CLIL puede alternar a su lengua materna cuando un problema conceptual ha ocurrido, lo que no necesariamente los conduce a la solución de su problema lo que demostraría un uso muy conceptual de elementos gramaticales sin que necesariamente durante una clase de segunda lengua se les haya profundizado o incluso mencionado.

Que Bonnet haya encontrado un efecto positivo en los estudiantes que trabajan CLIL no hace al modelo ejemplar para el investigador. Él mismo encontró en otras indagaciones que en varios casos estos mismos estudiantes quedaban en desventaja frente a otros modelos cuando se les evaluaba la segunda lengua en otras materias escolares, a excepción naturalmente de su clase de lengua materna basándose en Washburn y Nyholm (citados en Bonnet, 2004). Según sus hallazgos, esto obedecería a una simplificación conceptual entre lenguas materna y segunda que dejaba de lado el trabajo a profundidad en otros espacios académicos en los que se hacía uso de la misma.

Las indagaciones de Bonnet (2004), tras más de 4 años de implementación de CLIL indicaban que las producciones de los estudiantes en áreas de segunda lengua traían mejores

resultados en comprensión oral y vocabulario que en producción escrita y sintaxis. Un hecho que seguramente se debía al privilegio comunicativo que se daba en clase y a una carencia de actividades escritas.

Para Bonnet y como conclusión a su estudio, no es necesario comparar CLIL con otros modelos o con el simple EFL Lesson (clase de lengua extranjera) dado que “ambos paradigmas educacionales implican interacción y están condicionados por todos los factores de educación institucionales” (p.15) por lo que ninguno estaría en condiciones de estar sobre el otro. No obstante “ambos ofrecen oportunidades únicas para que los estudiantes aprendan y usen la segunda lengua, que son difíciles de reproducir en otros modelos (...) el modo en que cualquiera de los dos aborde una segunda lengua traerá buenos resultados si se consideran los limitantes del entorno en el que se trabajen, pero lo ideal sería hallar una clase de lengua extranjera integrada a CLIL en el currículo de las lenguas extranjeras”. (p. 15)

Si bien la propuesta de Bonnet es idealista como él mismo la denomina, estaría dejando de lado los componentes de interacción que hacen que CLIL vaya más allá del carácter instructivo que tiene una clase regular de lengua extranjera. Mezclar ambos objetivos podría ocasionar en el aprendiz un confuso desarrollo de actividades en lengua extranjera y en el peor de los casos, como consecuencia a lo anterior, haga que abandone el proceso adelantado hasta el momento.

Claramente CLIL, como se ha visto hasta este punto, cuenta con una serie de ventajas y desventajas que lo evalúan como modelo mismo. No obstante han habido desarrollos teóricos un poco más precisos que ubican a CLIL como un paradigma de enseñanza de lengua extranjera no sostenible y hay otros que incluso han postulado el modelo como ejemplar dotándolo de una

serie de estrategias que llevan a la obtención de óptimos resultados en el proceso de enseñanza con los aprendices.

Por otro lado, desde el punto de vista de Lasagabaster (2010), importante teórico en el marco de modelos de enseñanza bilingües, CLIL “per se, no conduce a cambios o mejoras sostenibles en las experiencias y producciones de los aprendices” porque para lograrlo o justificar al menos el trabajo con dicho modelo al interior de un currículo “se necesita un plan procesual continuo, el monitoreo y un sistema de evaluación con metas y objetivos claros”.

Para Lasagabaster (2010), implementar CLIL “invita a los profesores en todos los sectores de la educación a reflexionar en sus prácticas para afianzar trabajos y contribuir de manera efectiva a las comunidades tanto profesionales como investigativas que giran en torno al modelo”. Para el autor, no sólo de práctica y diseño o planeación de actividades dentro del aula se conforma CLIL, para llegar a un modelo más coherente de implementación es necesaria la reflexión sobre el mismo de manos de quienes están a la cabeza del proceso.

Es necesario que el modelo aliente a los profesores a experimentar y tener voz en la estructuración de CLIL a fin de articular lo que sirve o lo que no con los estudiantes y las razones por las que esto ocurre (Lasagabaster, 2010). Pero la reflexión debe invitar a todos los participantes en el proceso de enseñanza, “la implementación debe dar oportunidad a practicantes, aprendices y otros tantos actores inmersos a fin de entender de mejor forma las complejidades e implicaciones del uso de las lenguas como herramientas efectivas de aprendizaje” (Lasagabaster, 2012, p. 3)

El punto de vista de Lasagabaster, no es del todo negativo, tras años de aparente pilotaje del modelo, este autor sugiere una reflexión y retroalimentación para darle mejoras a CLIL.

Ahora bien, si de re-elaboraciones o aspectos a mejorar se trata, otra importante contribución debe mencionarse el trabajo de Meyer.

Los autores Coyle, Hood y Marsh (citados en Meyer, 2010) conciben CLIL como un método holístico que invita a trascender de un tradicional dualismo entre contenido y enseñanza de lengua, un cambio de la transmisión de conocimiento a la creación del mismo en ambientes multilingües que requiere que los estudiantes tengan habilidades no sólo asimilando y entendiendo el nuevo conocimiento en su lengua materna sino también en otras para construir significado. Hasta el momento una de las más elaboradas y quizás claras definiciones del modelo.

Ahora bien, para alcanzar dichos objetivos sugiere el autor se enfatice en un aprendizaje tanto cognitivo como emocional, un factor que sin duda hará mucho más reflexivo el proceso y que hará que de la mano de un trabajo en equipo con actividades más allá del corto plazo “se cultive una identidad cosmopolita que muestre tolerancia, respeto y un deseo de aprender de otras culturas” (Hargreaves, 2003, citado en Meyer 2010)

Sin embargo Meyer (2010), en su contribución a los estudios de CLIL propone una serie de estrategias que harían más provechoso el trabajo con el modelo.

La primera estrategia se fundamenta en un *input* enriquecido y más significativo para el aprendiz. Aquí el trabajo con materiales auténticos harían el entorno un poco más real comparado con otra serie de herramientas didácticas, que no son por supuesto deslegitimizadas.

Pero el uso de estos materiales no basta sin un debido monitoreo y retroalimentación, es ahí donde se enfoca una segunda estrategia. Para Meyer (2010) es muy importante que los estudiantes reciban tanto input como sea posible y es esencial para ellos contar con un apoyo amplio durante y posterior a su uso.

Una tercera estrategia se fundamenta en el enriquecimiento de la interacción y el empuje a la producción. La interacción de la mano del monitoreo debe “conectar el input, las capacidades internas del aprendiz como la de la atención selectiva, entre otras, y una producción comunicativa dada de distintos modos” (Long, 1996, citado en Meyer, 2010, p.18). Lo que no privilegiaría una producción netamente oral o escrita, según sea el caso.

Uno de los componentes más importantes para CLIL es el cultural, en el cual una cuarta estrategia se centra en una dimensión precisamente intercultural agregada a una clase de lengua extranjera. En un estudio de Grimalda (2006), mencionado en el análisis de Meyer, sobre la interacción entre individuos en el proceso de globalización, arrojaría unos “resultados preliminares que indican que el deseo de la gente por colaborar significativamente incrementa en la medida en la que mejor se conocen entre ellos” (Grimalda, 2006). Para Meyer así como para Grimalda este hallazgo significa que los “estudiantes deberían aprender más sobre otras culturas y otros países” (Meyer 2010, p. 19) y no habría un mejor espacio para conseguirlo que a través de un aula de enseñanza de lenguas extranjeras con modelo CLIL.

Una última estrategia que se quiere resaltar entre otras propuestas por Meyer hace contrapeso a lo afirmado por Lasagabaster (2010) y se refiere a la sostenibilidad o no de CLIL como modelo de enseñanza. Para Meyer (2010) sí la hay y radica en la importancia que tiene uno de los roles de los profesores, el de facilitar el aprendizaje tanto del contenido específico como el de la adquisición de una lengua extranjera, además ellos deben encontrar formas de asegurarse de que los estudiantes puedan hablar respecto a un tema específico en ambas lenguas.

Aparentemente su diferencia con Lasagabaster (2010) no estaría limitada a un proceso de reflexión o a una construcción teórica que sustente a CLIL sino que además involucraría

directamente a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en una labor más consciente y continua de aquello que se está aprendiendo.

Con este panorama, y como se ha visto a través de los diferentes teóricos, CLIL no se reduciría a un núcleo de elementos como el input, una tarea, un monitoreo o un output, sino al balance de todos ellos a la luz de un proceso que involucra espacios reales y uso de materiales auténticos que invitan directamente a la construcción propia del conocimiento y al reconocimiento o elaboración de un concepto, que no nace necesariamente de una instrucción sino que en virtud de un proceso de construcción cognitiva de cada estudiante se consolida dentro del ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

Zwiers afirma “Una enseñanza efectiva significa crear entornos en los que los estudiantes están comprometidos, retados y saturados con varias formas de pensamiento – sin agobiarse con los mismos” (citado en Meyer, 2010, p.22).

CLIL no debe limitarse desde los profesores a un camino para mejorar en calidad la implementación de materiales o el enriquecimiento de clases metodológicamente hablando. No debe verse desde los estudiantes como un modelo que privilegia algunas habilidades comunicativas sobre otras o como un mero ejercicio interactivo donde se desconocen los objetivos de enseñanza de una clase sustentada en este modelo.

Debe verse como un proceso en el que el conocimiento de contenidos y de experiencias en lengua real es paulatino y retroalimentado de forma continua. Que no se reduce a una clase de lengua extranjera sino que puede integrar de forma activa los conocimientos desde otras áreas en un ejercicio de interacción a partir de lo trabajado y que por supuesto trasciende un aula de clase en cuanto a espacio físico se refiere.

Probablemente sea un modelo que pueda incluir estrategias en aplicación de otros paradigmas empleados en enseñanza de lenguas extranjeras como los expuestos anteriormente, pero que en su carácter de modelo joven y flexible en su adaptación cultural y contextual, merezca un poco más de atención especialmente cuando de procesos de enseñanza de inglés se trata.

Seguramente y como se mencionó anteriormente, muchos de los matices de observación de clases en la institución elegida puedan o no responder a este tipo de nuevo modelo sino a algunos de los ya expuestos. Algunos hacen referencia a relaciones entre docente y estudiante y sus roles en el proceso de aprendizaje, otros al tipo de *input* a trabajar y algunos otros a componentes culturales que pueden interferir directamente durante la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Con todos estos antecedentes y elementos teóricos, se podrá pasar ahora al ejercicio de observación como tal que de seguro traerá muchos elementos que den cuenta de esas prácticas pedagógicas desarrolladas en las clases y lo que las mismas generen para los estudiantes en el marco de uno o quizás varios modelos de enseñanza que se estén implementando en la institución objeto de estudio.



## MARCO METODOLÓGICO

### Tipo y enfoque de la investigación

Con el ánimo de iniciar la indagación se planteó un ejercicio de investigación cuyo enfoque se centra en un modelo cualitativo. Se tendrán en cuenta datos cuantitativos en la medida en la que se haga una revisión de información estadística a fin de dar una idea de las condiciones actuales de los modelos de enseñanza en el programa nacional de bilingüismo como cobertura, implementación y resultados; sin embargo, en su mayor parte, los datos serán de orden cualitativo en tanto que el conocimiento con el que se trabaja es flexible y susceptible de comprensión e interpretación, teniendo en cuenta que el instrumento de recolección de datos será principalmente una rejilla para ejercicio de observación.

El hecho de que esta investigación presente características provenientes de un carácter preponderantemente cualitativo, facilitará el desarrollo descriptivo y analítico dentro de una variedad de constructos teóricos y metodológicos que permitan caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas halladas de la manera más precisa posible.

Ahora bien, el alcance de este proyecto de investigación se enfocará en un nivel descriptivo de naturaleza mayormente interpretativa, que sirve para proporcionar un panorama del estado actual de algunas prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua extranjera inglés existentes al interior de una de las instituciones educativa en Sogamoso, Boyacá, lo cual, en una posterior investigación llevará a la elaboración de esquemas o estilos de enseñanza de inglés

como lengua extranjera que sirvan como pauta para las prácticas pedagógicas que allí se adelantan.

#### Marco de referencia contextual: Población y muestra

Por lo focalizado de su grupo poblacional, el ejercicio responderá a un estudio de caso, dado que las observaciones a adelantar se harán a una sola institución educativa en Sogamoso, frente a los modelos de enseñanza bilingüe que allí se agencien. El método de estudio de caso es una herramienta de investigación que ha adquirido gran valor en las últimas décadas. Su mayor fortaleza se basa en la medición y registro de la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989).

El centro educativo elegido es una institución pública ubicada en Sogamoso, Boyacá, denominada Inseandes. Su perfil de formación es empresarial y agroindustrial y cuenta con convenios con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el Sena, en ejercicio de articulación escolar. Su población escolar no supera los 400 estudiantes atendiendo desde preescolar hasta undécimo en única jornada. La institución se encuentra ubicada en el centro del pueblo lo que facilita su accesibilidad para toda la comunidad educativa.

La muestra seleccionada, un grupo mixto de 28 jóvenes entre 12 y 16 años de grado 11, su estrato socioeconómico oscila entre 2 y 3; sin dificultades académicas o disciplinarias que requieran detenido análisis y cuyo rendimiento en clase es estándar.

La docente para el área de inglés, cuyas prácticas pedagógicas serán observadas, es una licenciada en Educación Básica con énfasis en humanidades, español e inglés, de la Universidad Pedagógica Nacional. La docente de 37 años, reside en Sogamoso y completa 15 años de experiencia, los tres últimos dedicados a la institución objeto de observación. Bajo pautas de ética y confidencialidad, el nombre de la profesora no será empleado en el presente ejercicio garantizando la protección de su identidad y conservando la integridad de la misma en calidad de participante.

El tiempo seleccionado para realizar las observaciones comprende un periodo académico de aproximadamente dos meses y medio y que corresponde a un número de 30 horas de clase para inglés, distribuidas en dos sesiones semanales de una hora y media cada una. El total de observaciones es de 15, correspondiente a 8 semanas de trabajo. El objetivo de revisar un periodo académico completo es poder evidenciar el alcance de los objetivos propuestos dentro de los planeadores de la clase con los estudiantes del colegio y ver lo que logran generar las prácticas pedagógicas en su proceso de aprendizaje.

El investigador, en calidad de observador no tiene ninguna participación durante las sesiones, permanece dentro del salón de clase diligenciando su instrumento de recolección de datos y registrando algunos apuntes extra de ser necesarios.

#### Variables de análisis

Es pertinente considerar aspectos metodológicos de orden lingüístico como los referidos a habilidades comunicativas, los componentes culturales y sociolingüísticos entre otros; y los de

orden curricular reflejados en roles, interacción entre profesores y estudiantes, materiales, componente cultural y la contextualización de contenidos y evaluación.

Tendrá que hacerse revisión también a los recursos empleados durante la implementación de las clases tales como materiales: textos, elementos tecnológicos y laboratorios y los recursos en capital humano: docentes y capacitación bilingüe recibida que es equivalente a su actualización profesional, entre otros.

Sin lugar a dudas, otra de las variables a revisar durante la observación para identificar prácticas será la referida a la interacción entre sus actores: rol del docente, rol del estudiante, componente cultural de la lengua abordado en clase y rasgos del clima escolar en el aula de clase.

Por último, no menos importante, cabe hacerse una revisión a los mecanismos de evaluación, que como última variable, dará cuenta de los criterios y los instrumentos empleados para medir ese avance que en materia de bilingüismo se lleva a cabo dentro de la institución, en últimas, un punto clave para la revisión de lo que determinadas prácticas puedan traer.

## ANÁLISIS DE DATOS

### Sobre la recolección de datos

Para el análisis de los datos el ejercicio se basará en la aplicación de un instrumento para la recolección de información: un formato de observación (Anexo 1), cuya validez se sustenta en el número de variables que contempla como susceptibles de análisis y en su pertinencia, en tanto se ajusta al contexto y objetivos de esta investigación.

Dentro del ejercicio de observación mencionado, se abordará la serie de variables ya descrita en líneas anteriores y que, en identificación de métodos y prácticas pedagógicas, darán idea de los modelos de enseñanza bilingüe que se implementen en la institución y de su repercusión en la población estudiantil.

Así, hecho el ejercicio de observación, que en recolección de información y lectura de procesos demandará un periodo académico escolar, se podrá hacer lectura a esos prácticas encontradas dentro de la comunidad estudiantil del plantel educativo de Sogamoso; se podrán resaltar las prácticas pedagógicas que alimentan la implementación del modelo bilingüe en la institución y se podrán revisar los factores que puedan intervenir en la comunidad estudiantil.

La investigación propuesta en el presente ejercicio cumple con las características clave de un ejercicio de esta categoría. Será pertinente teniendo en cuenta las necesidades de las instituciones por una evaluación a prácticas pedagógicas y su posible demanda de lineamientos generales posteriores a su caracterización.

El ejercicio de investigación será relevante en la medida en que del análisis se podrá evaluar el avance del proceso de enseñanza bilingüe y de allí, en posteriores fases del proyecto investigativo, podrá surgir una propuesta metodológica y pedagógica relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas a adelantar en esa o en otras instituciones educativas y; finalmente, será viable dadas las condiciones en las que se dará el ejercicio: acceso a aulas, al universo poblacional, y al ejercicio de observación como instrumento de recolección de datos.

El análisis a los resultados arrojados brindará información referida no sólo al nivel de lengua alcanzado por la población estudiantil de la institución educativa observada, sino que a su vez indagará por las prácticas pedagógicas que allí se implementan y que impactan el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

#### Sobre el instrumento de recolección de datos

Se hará uso de una rejilla de observación que en tanto instrumento, facilitará la obtención de información sobre la institución y un registro de datos sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en cada clase de lengua extranjera inglés, en la institución.

De acuerdo con las variables anteriormente definidas, el instrumento diseñado permite registrar información de cada uno de los siguientes aspectos de desempeño en 6 características generales, a saber, participantes (roles e interacción), material, lengua, habilidades comunicativas, evaluación y modelos de enseñanza.

Por la naturaleza cualitativa de los datos y la extensa información, se decidió hacer un análisis detallado de cada registro y visita de observación. Cada una de las categorías puede brindar indicios sobre un determinado modelo de enseñanza de inglés como lengua extranjera, por ello es preciso contrastar continuamente cada registro con la información provista en el marco teórico durante su análisis.

De cada variable puede llegar a desglosarse un número de elementos que con el ánimo de identificar prácticas pedagógicas y posteriormente caracterizar su implementación, pueden proveer la investigación de una amplia cantidad de información para su análisis y facilitar el hallazgo de elementos comunes que dan pauta sobre una práctica frecuente o un reiterativo comportamiento durante las observaciones. Un ejemplo de las variables presentadas puede ser la de materiales, de donde se deben identificar: frecuencia de uso del mismo, tipo de material empleado, origen auténtico o de diseño pedagógico, porcentaje de estudiantes que accede al mismo, exploración y explotación de los materiales, nivel de respuesta de los estudiantes frente al insumo, tiempo de trabajo asignado y su revisión o evaluación; entre otros.

A continuación se presenta un cuadro síntesis de las variables (Tabla 1) a observar a través del instrumento de recolección de datos y una nota orienta la observación misma.

Tabla 1	
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	CARACTERISTICAS DE DESEMPEÑO
PARTICIPANTES	
Rol docente	Hace seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes y apoya, por procesos, a los que tienen dificultades
	Indaga conocimientos previos de sus estudiantes a fin de integrarlos con un tema abordado en cada clase
	Sustenta su práctica pedagógica en enfoques y modelos educativos según los conocimientos previos y las necesidades del estudiante.

	Organiza cada sesión y prepara sus clases con base en el programa establecido. Su planeación incluye metas de aprendizaje, estrategias, tiempos, recursos y criterios de evaluación.
	Crea un ambiente favorable para el aprendizaje. Aplica estrategias metodológicas y didácticas para que los estudiantes logren resultados satisfactorios y acordes a los objetivos planteados.
	Realiza un proceso continuo y permanente de retroalimentación académica a los estudiantes en cada actividad o evaluación implementada.
Rol estudiante	Participa activamente en cada una de las clases y voluntariamente adelanta actividades
	Se preocupa por su proceso de aprendizaje y siendo consciente del mismo desarrolla actividades extra para profundizar temáticas
	Hace entrega de tareas y actividades puntualmente
	Recibe retroalimentación por parte del docente y la tiene en cuenta para entrega de tareas
Interacción docente-estudiante	Existe un ambiente de respeto y cordialidad en el salón de clases
	La comunicación entre docente y estudiantes es fluida y permite diálogo y reflexión sobre las temáticas abordadas
	Las preguntas son respondidas oportunamente y la clarificación de dudas permite el avance de la clase
MATERIALES	
Tipología del material – Diseño	Tipo de material del que se hace uso según diseño: impreso, audio, audiovisual, textual, digital
	Tipo de material del que se hace uso según propósito: auténtico, creado con fines pedagógicos, creado por estudiantes
Uso de material en clase	Porcentaje de una clase en el que se da uso al material con los estudiantes
LENGUA	
Manejo lingüístico - gramatical	El uso de idioma por parte del profesor en clase, en cuanto a contenidos gramaticales y vocabulario se ajusta al nivel que tiene el grupo de estudiantes y es comprensible para ellos
Manejo lingüístico – oral	La pronunciación, fluidez y velocidad con la que se comunica el profesor se ajustan al nivel que tiene el grupo de estudiantes y es comprensible para ellos.
Manejo para-lingüístico	Se acompaña el discurso de gestos, movimientos y ejercicios cinéticos que permiten un afianzamiento y ejemplificación conceptual de contenidos.
Manejo lingüístico – cultural	Establece criterios claros de selección y delimitación idiomática frente a expresiones, vocabulario y acentos, entre otras marcas diferenciales, que permiten a sus estudiantes reconocer culturas a través del discurso.
HABILIDADES COMUNICATIVAS	



Control de habilidades	En las clases hay una diversificación y balance de actividades por habilidades comunicativas, tanto en producción como en comprensión oral y escrita.
Reconocimiento de habilidades comunicativas	Los estudiantes reconocen las cuatro habilidades comunicativas existentes en aprendizaje de una segunda lengua y en las clases es percibido por ellos la habilidad comunicativa que el docente busca desarrollar con cada actividad.
Estrategias semánticas	Para definir conceptos el docente acude a ejercicios de sinonimia, paráfrasis, ejemplificación u otros.
Uso de lengua materna	Porcentaje de la clase en la que el docente emplea español y propósito de lo mismo.
Comprensión Oral	Los ejercicios de escucha (formatos audio y audiovisuales), promueven ejercicios de comprensión y análisis para el idioma.
Producción oral	Se realizan actividades (exposiciones, debates, mesas redondas, etc) en las que además se promueve la producción oral
Comprensión Escrita	Se adelantan ejercicios lectores basados en distintos o similares tipos de texto e imágenes, y se desarrollan actividades de comprensión de los mismos en los que se promueve una lectura sujeta a los objetivos de la clase.
Producción Escrita	Consigue que con actividades de escritura además de retroalimentar los procesos de aprendizaje gramatical, los estudiantes implementen estrategias de coherencia, cohesión y punto de vista, acorde a la actividad adelantada.
Componente cultural	Integra elementos de la lengua con aquellos culturales al interior de sus actividades y explora conocimientos de sus estudiantes
EVALUACIÓN	
Seguimiento a procesos	Se hace seguimiento a cada estudiante resaltando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora
	Basado en retroalimentaciones anteriores se verifica avance del estudiante frente a determinada tarea
Asignación valorativa	De acuerdo a la escala de evaluación de la institución se asigna un valor numérico o descriptor que de cuenta del rendimiento del estudiante frente a su proceso de aprendizaje
Retroalimentación	El ejercicio de corrección se da de forma individual o grupal según la actividad desarrollada y suscita reflexión de parte de los estudiantes
Criterios de evaluación	Los criterios y lineamientos dados para la evaluación son conocidos por los estudiantes
MODELOS DE ENSEÑANZA	
Modelos de enseñanza	Se adelantan en las sesiones de clase proyectos paralelos o incluidos en las sesiones <u>más con propósitos específicos acordes a los objetivos de la clase o el período.</u>
	Se desarrollan tareas al interior de la clase a fin de afianzar temáticas abordadas en la misma sin emplear una presentación gramatical específica y el trabajo de conocimientos deviene deductivo

	La presentación de contenidos de forma gramatical se hace evidente en clase y el trabajo de conocimientos deviene inductivo
	Se adelantan tareas en las que priman componentes comunicativos basados en actividades cotidianas
	Se desarrollan actividades basadas en el ejercicio de traducción a fin de comprender mejor una temática abordada

### Sobre los hallazgos y el análisis propiamente dicho

Una vez hechas las observaciones se tomaron todas las rejillas de observación diligenciadas en cada sesión y se empezó una revisión de la información siguiendo los procedimientos que sugiere la técnica *análisis de contenidos* a partir de la información cualitativa provista por las observaciones. Como el objetivo es identificar prácticas pedagógicas y caracterizar su implementación, esta técnica resulta de gran ayuda dado que permite hacer revisión de los insumos consignados en las rejillas, identificar patrones comunes e interpretar posibles hallazgos. Otra técnica de análisis de información cualitativa es la teoría fundamentada; no obstante, si bien permite una revisión de datos y un contraste teórico como el que se hace aquí con los modelos de enseñanza de inglés como lengua extranjera, uno de sus productos finales está dirigido a la construcción de elementos teóricos a partir de la información recogida. Como afirman Trinidad, Carrero y Soriano (2006): “La teoría fundamentada ejemplifica, en su diseño y progresiva transformación de los datos, una alternativa metodológica en el análisis cualitativo que propone la generación sistemática de teoría” (p. 21).

A continuación se presenta la revisión a los datos obtenidos en las observaciones hechas a la institución elegida y que se organizan a través de la rejilla diseñada y diligenciada en cada una

de las sesiones. A la luz de la indagación teórica inicial, que da luces sobre los estilos de enseñanza y los métodos aplicados en diversos contextos de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, se empiezan no sólo a describir las prácticas pedagógicas evidenciadas en las sesiones de clase observadas sino que también se pueden dar algunos indicios de los resultados que se puedan generar en su población estudiantil, especialmente cuando de habilidades comunicativas se trata.

Una vez visitada la institución durante varias sesiones de clase en 8 semanas, se procedió a analizar la información recogida teniendo en cuenta puntos comunes entre cada sesión, datos repetitivos, patrones que indican el seguimiento de un modelo de enseñanza bilingüe y el nivel y tipo de respuesta que reflejan las prácticas implementadas en su población estudiantil.

Así, se lograron esbozar algunos elementos de enseñanza en lengua extranjera que se consideran aplicables al contexto sociocultural específico de la institución y que son agenciados en los espacios de clase.

La recolección y análisis de los hallazgos identificados, gracias a las sesiones de observación hechas, se presentan dentro de las variables ya descritas dentro de la investigación y se exponen en los siguientes grupos:

### Roles

Es bien sabido que existen múltiples teorizaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y todos los conceptos que los circundan. No obstante, el análisis que se expone en este apartado referido a roles busca, ajustándose al contexto y las dinámicas de orden académico agenciadas dentro del esquema de trabajo implementado en la institución observada, determinar qué roles como estudiantes y docentes se asumen en la clase de inglés.

## Rol del docente

Según ciertos rasgos propios del Enfoque Comunicativo (Richards & Rodgers, 2005), el profesor es el principal responsable por propiciar escenarios reales para la comunicación y a su vez, facilitar tal proceso, no solo entre los participantes de la clase, sino también entre ellos y las actividades y textos empleados en el mismo. En concordancia, un buen número de sesiones observadas deja ver esa figura de docente como motivador, en tanto resalta necesidades y fortalecen el autoestima de sus estudiantes, lo que a la luz de la teoría se considera agencia de estrategias y herramientas con el ánimo de permitir a los aprendices ser usuarios competentes de la lengua.

Otro punto a señalar desde las observaciones es el hecho de convertirse el docente mismo en un miembro más del grupo en calidad de profesor-estudiante. La docente en la clase observada intercambia preguntas y muchas veces juega a interpretar el rol de otro estudiante, lo que disminuye los niveles de ansiedad o timidez dentro del grupo, resultando una interacción más auténtica y cercana entre todos los actores de la clase, y facilitando también el analizar necesidades, aconsejar, acompañar e intervenir en el aprendizaje con mayor pertinencia al momento del diseño de materiales y el reconocimiento de debilidades y fortalezas del propio espacio de clase y de los estudiantes.

En los registros de la rejilla de observación, la frase: “Digamos que soy Johanna (por mencionar un estudiante del grupo), si a mí me preguntaran...” aparece en 10 sesiones y algunas otras similares a esta reflejan una interacción y juego de roles que acompañan las intervenciones de la docente observada y afianzan la seguridad en los estudiantes.

Harmer (2009) pone sobre la mesa, por otro lado, la necesidad de convertirse en el agente que controla y lidera la clase cuando se debe ahondar en tópicos gramaticales y aunque va en

detrimento de la idea de autonomía y responsabilidad estudiantil, este rol se hace imperante para la clarificación de contenidos específicos. La docente observada también dejó ver algo de ese docente instructor en ciertos momentos de cada sesión, como una tendencia a desarrollar lo gramatical como algo que necesariamente debe ir antes de cualquier otro ejercicio comunicativo, lo que sin entrar al juicio de ser un acierto o desacierto para la clase, deja ver un componente del modelo basado en contenidos en el que es preciso hacer una presentación gramatical previa a su puesta en uso comunicativo. En este ejercicio, por sesión, la docente empleó unos 15 minutos de cada clase aproximadamente y se registró en el apartado 6.3 Modelos de enseñanza de la rejilla de observación, donde puntualmente se consignó información referida a la presentación de contenidos de forma gramatical que se hace evidente en clase y el trabajo de conocimientos que deviene inductivo.

El Aprendizaje basado en Contenidos (*Content-Based Instruction CBI*) como método diseñado para dar instrucción de manera significativa, deja que los estudiantes aborden un tema específico, se vean expuestos a una amplia gama de vocabulario y estructuras gramaticales que les son útiles para el uso de una segunda lengua y den uso autónomo de los mismos posteriormente (Brinton, Snow & Bingham. 2003). La profesora observada empieza a presentar algunos matices de trabajo sustentado en este modelo; sin embargo, otras observaciones y registros dieron nuevos rasgos a sus prácticas pedagógicas.

A través de varios ejemplos escritos en el tablero, la docente logra que sus estudiantes infieran la regla gramatical a partir de elementos comunes que ellos ven en cada oración, por ejemplo: en la sesión 4 se trabajó la ausencia o presencia reiterada de un verbo auxiliar en frases negativas y afirmativas para el pasado simple. Posterior a este ejercicio, viene la presentación gramatical del tiempo verbal abordado y en seguida ejercicios de comunicación en los que se

hace uso del mismo. Como se consignó en el campo 5.2 de la rejilla de observación y que hace referencia al seguimiento de procesos basados en retroalimentaciones anteriores, la corrección de la regla gramatical aprendida se hace de inmediato y de forma muy apegada a la regla más que a su función.

Si se ve este ejercicio desde la corriente CLIL, se puede describir al profesor como un retroalimentador constante que trabaja con el fin de que el aprendiz sea consciente de los aspectos a mejorar en su camino de adquisición de la lengua, lo anterior sin dejar de lado la plena capacidad de evaluar el desempeño del mismo; sin embargo, recurrir a un momento de la clase para trabajar componentes netamente gramaticales lo podría alejar del modelo y aún más si la retroalimentación se sustenta en corrección inmediata de un error gramatical sin mayor explicación frente a su uso; un hecho que se evidenció durante 7 observaciones y que se consignó en el apartado 5.4 de la rejilla: retroalimentación, con comentarios como: “el ejercicio de corrección se da de forma individual y constante pero no suscita mayor reflexión de parte de los estudiantes”.

Así, puede que haya retroalimentación juiciosa y continua, pero puede ser más provechosa si se ve la regla desde su función más que desde su forma.

### Rol del estudiante

En lo que al rol que es asignado a los estudiantes se refiere, en otros ambientes de enseñanza se podría destacar la importancia de ser responsable de su propio proceso de aprendizaje, lo que hace que desarrollen estrategias acopladas a su ritmo y estilo de aprendizaje,

deviniendo más provechosas; sin embargo, no es un hecho del todo presente en las sesiones observadas. Los estudiantes, como se mencionó anteriormente, no reciben clara retroalimentación de parte de su profesora en torno a la funcionalidad de su saber gramatical, lo que no invita a seguir un proceso de forma autónoma. Su ejercicio receptor, participativo y ejecutor de tareas se queda en el cumplimiento de lo demandado por la profesora, nunca va a algo más allá de ello.

En el apartado 1.7 de la rejilla de observación y que se refiere a rol del estudiante específicamente, a la clave “Participa activamente en cada una de las clases y voluntariamente adelanta actividades” en más de 12 sesiones la anotación fue “No, sólo se hace seguimiento y cumplimiento de instrucciones” y en el apartado 1.8 de la misma área en el mismo número de veces las frases escuchadas durante las observaciones eran: “¿Qué dijo la profe que tocaba hacer?” una señal muy débil de trabajo autónomo y consciente de un proceso de aprendizaje.

No habría aquí una libertad o autonomía para la asunción y contribución en temas o actividades de clase, lo que dentro de un estilo inductivo (Eggen & Kauchak, 1996) permitiría en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico de nivel superior, entendido como aquel del orden metacognitivo, de forma paralela al trabajo de contenidos. Es decir, no sólo deberían ser responsables y autónomos frente al qué aprender sino que partiendo del conocimiento de sus fortalezas deberían elegir cómo hacerlo, de manera simultánea; un factor ausente en las clases observadas.

Atkinson (1978) afirma que el carácter activo de los estudiantes, parte desde un ejercicio netamente de producción, participación e interacción, haciendo que se resalten procesos de conciencia y toma de control frente a su aprendizaje, donde una aproximación a la autodirección,

un aprendizaje autoregulado y sobre todo a esa autonomía ya descrita, son factores que aumentan la motivación por aprender.

Dicho énfasis en la autonomía e interés por aprender inglés en una institución como la observada, podría ser un factor a mejorar que haga que la participación del estudiante sobrepase significativamente el tiempo de participación del profesor y, sin que ello dirija su rol hacia un estilo de enseñanza centrado en el estudiante, podría conseguir que la planeación de actividades se focalice en aquello que necesitan para afianzar lo propuesto en cada sesión. En otras palabras, podría hacer la labor de la docente observada mucho más significativa.

Ahora bien, ese proceso al que se les invita a ser conscientes también consigue que en su interacción con otros se forme un estudiante con rasgos de trabajo cooperativo, como el que se sugirió en el marco teórico con Nunan (citado en Brown, 1994), un hecho que sí logra verse en las observaciones, desde el trabajo en parejas, pequeños grupos y con toda la clase. Un esquema de trabajo que visto desde la teoría del aprendizaje cooperativo logra en el estudiante un apoyo mutuo en tareas específicas con miras a un objetivo en común y un nivel de trabajo en el que se construye conocimiento a partir de los aportes propios y de sus compañeros (Baquero, 1997).

Así, no sólo se consiguen estudiantes conscientes de sus procesos de aprendizaje, estudiantes autónomos y responsables sino también un grupo de aprendices con capacidad de trabajo en equipo y que, en cierto grado de co-dependencia con los profesores, avanza de manera equilibrada en la aproximación a su lengua extranjera.

Este trabajo cooperativo se evidenció en el apartado 1.5 rol docente y que puntualmente describe la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas para que los estudiantes logren resultados satisfactorios y acordes a los objetivos planteados; aquí cerca del 80% de las sesiones



tuvo apuntes referidos a “trabajo en equipo”, “actividad por parejas”, “socialización de resultados ante el salón” y otros que aluden el trabajo cooperativo que se viene mencionando.

### Interacción entre profesores y estudiantes

Ahora bien, para cualquier institución es claro que la interacción entre estudiantes permite la puesta en escena del conocimiento que ha sido apropiado, permite la socialización de experiencias y genera discusiones constructivas en torno a diferentes temáticas. En muchas ocasiones permite resolver dudas y aclarar conceptos ya que la relación tiende a ser más directa y los lazos de confianza suelen ser un tanto más fuertes que los que se construyen con el docente.

Dentro de las prácticas y ejercicios de clase observados, como se mencionó ya, se motiva el trabajo en grupos e la interacción entre estudiantes a través del mismo. De este modo los estudiantes logran reconocerse como grupo, haciendo posible la construcción del aprendizaje a partir del andamiaje y el aprendizaje cooperativo. Aquí, parafraseando a Desiderio (2007), el concepto de *andamiaje* que inició Bruner se asocia con el de Vigotsky, y se define como los recursos empleados por los profesores para fortalecer y estimular las destrezas y aprendizajes previos que poseen los alumnos; una gran diferencia entre aquello que sabemos hacer solos y lo que sabemos hacer con la ayuda de otros y en la interacción con ellos.

En lo que a inglés respecta, este trabajo cooperativo trae pros y contras. Los momentos de práctica controlada y libre fomentan la interacción entre estudiantes, no obstante, no siempre es fácil que ésta constituya una tarea comunicativa real en lengua extranjera. En ocasiones, los aprendices intentan conseguir el objetivo de la tarea sin considerar la interacción en inglés como

parte fundamental del proceso. En otras palabras, hay una tarea en inglés que se adelanta hablando español. Cabría preguntar si es labor del profesor o del estudiante mismo volver al ideal de la tarea por el aprendizaje y no el de la tarea por la tarea, analizando por supuesto qué tanto español usa el docente en el salón de clases.

Para el caso de la observación hecha y cuyos apuntes se consignaron en el apartado 4.4 uso de lengua materna, cerca del 70% de la clase el docente emplea español con el propósito de comparar lo aprendido con un uso real que se da en español y con ello aparentemente facilitando la comprensión del tema. Reducir ese porcentaje de español, invitaría a los estudiantes a usar un poco más inglés, haciendo las tareas que en grupos vienen desarrollando.

De cualquier modo, la presencia del cooperativismo, quizás en igual proporción que la de la conciencia autónoma de los estudiantes, podría hacer que el ejercicio de clase sea mucho más llevadero y productivo. Esto, quizás dadas las condiciones que, desde una teoría del Clima Escolar Positivo (Aron & Milicic. 1999), aportan a un ambiente de aprendizaje con interacción óptima: co-dependencia, vencimiento al temor al error, confianza en exploración de nuevas actividades en clase, resiliencia e interacción positiva.

En cuanto a los niveles de empatía, es evidente no sólo para la docente observada sino para cualquier otro profesor, que ésta se ve influenciada por algunos factores tales como el número de estudiantes, sus edades y los intereses que demuestran unos y otros. Un salón por ejemplo, con 30 estudiantes, adolescentes entre 13 y 17 años, algunas veces resulta difícil de manejar. No obstante, Harmer (2009) presenta una máxima fundamental para manejar este aspecto dentro de las relaciones que se van construyendo con los actores de la clase: en primer lugar la imparcialidad, y por otro lado, la manera en que se escucha y se trata a los estudiantes.

Lo anterior fomenta la confianza en los espacios académicos además de dejar entrever altos grados de profesionalismo transmitido por el docente.

Con relación a las sesiones observadas, no hay ausencia de dichos factores, pero sí se podría invitar a una reconsideración sobre los mismos; muchas veces, como se vio en clase, puede primar un intento por mantener interacción y disciplina controladas por encima de una interacción con fines de aprendizaje. Frases como “colabórenme con el orden” o “¿por qué no escuchamos al compañero?” que se registraron varias veces en el apartado 1.11 interacción docente-estudiante de la rejilla de observación, dan una señal más de control de disciplina que de una construcción de aprendizajes.

No hay que descartar; sin embargo, que intervienen con esta interacción otros factores que relacionados con el ambiente de clase, sin estar expresamente relacionados con el inglés, pueden afectar esta interacción entre los miembros del mismo, sean estudiantes con otros estudiantes o con sus profesores. Horario de clases, espacios (distribución de sillas, aseo, decoración, iluminación, etc.), número de estudiantes, entre otros, aspectos que pueden interferir en cierta medida en el desarrollo de las clases.

El salón de clase es uno de los espacios que los estudiantes vivencian diariamente, de ahí que sea de vital importancia que el ambiente tanto físico como emocional sea sano. El ambiente físico debe permitir una interacción ininterrumpida entre ellos, debe permitir visibilidad entre todos los miembros del grupo. En el ámbito emocional, se demanda respeto y empatía entre los integrantes de la clase para poder llevar a cabo sesiones enriquecedoras para todos. En las sesiones de la profesora, gracias a sus respetuosos mecanismos de control como las preguntas referenciadas anteriormente se mantiene una atención continua hacia sus clases y la población, siendo adolescente, resulta respetuosa y atenta al trabajo con la profesora de inglés.

Ahora bien, algunos estudiantes, como en cualquier otra institución educativa, son menos activos que otros, por lo tanto se debe buscar que todos aporten desde sus posibilidades, habilidades y dominio de la lengua. Algunas decisiones se toman en conjunto entendiendo que la clase no se centra en los intereses, gustos o necesidades del profesor, lo que tampoco implica perder autoridad o credibilidad frente al grupo. De hecho, en un par de sesiones los estudiantes propusieron modificar una actividad. Este hecho se registró en el apartado 1.12 de la rejilla donde uno de los estudiantes sugirió a la profesora tomar otra fuente de información: “Profe, ¿y si hacemos lo mismo pero con muñequitos animados? Es que las noticias son aburridoras”.

Como se puede ver, a un determinado tipo de estudiante cuyo perfil responde a la autonomía y avance de acuerdo a sus estilos de aprendizaje, le corresponde un trabajo en equipo donde, en ejercicio de cooperativismo desarrolla las estrategias sociales requeridas para facilitar un ambiente óptimo, lo cual, de la mano de las condiciones básicas de trabajo, concede al grupo observado de la profesora una oportunidad para acercarse más a ese ideal de clase de inglés con una aproximación más agradable, enriquecedora y efectiva frente al idioma.

Aquí no hubo del todo una participación voluntaria de parte del estudiante, pero en un buen clima escolar y una sana interacción con la profesora, se pueden negociar aspectos de trabajo altamente significativos sin dejar de cumplir con la tarea u objetivos planteados.

## Materiales

Los materiales, constituidos naturalmente como elemento esencial en el campo de la pedagogía y, entendidos como “una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de

enseñanza y aprendizaje en tanto mediadores del proceso” (Madrid, 2001) son encontrados en una amplia tipología de acuerdo a su presentación o a los objetivos a los que apuntan; esto, dentro de la enseñanza de lenguas puntualmente, sería como referirse a las habilidades que se pretende sean reforzadas con un tipo específico de material.

Gracias a la serie de observaciones hechas, se evidencia que el tipo de materiales de mayor uso son guías de trabajo con ejercicios tomados de distintas fuentes impresas y de consulta y otras herramientas complementarias como flashcards o carteles que son de gran utilidad en el aula. Esto gracias a la información consignada en el apartado 2.1 y que se refiere a la tipología del material en cuanto a su diseño.

En las sesiones se reporta que las guías, como material fotocopiable, es el material de apoyo mayormente empleado por la facilidad para su implementación y el alto grado de efectividad al momento de proveer a los estudiantes con situaciones para practicar o interactuar. Casi en un 90% de las observaciones, los registros en el apartado 2.2 referido al propósito y origen del material, se mencionan las guías, donde parte de ellas son fotocopias de diversas fuentes impresas de consulta y otras son elaboradas por la docente, lo que claramente las convierte en un material diseñado con fines pedagógicos. Este tipo de material solventa ciertas dificultades de orden logístico al momento de utilizar materiales de corte tecnológico dado que la institución no cuenta con un equipo de cómputo o de proyección en cada salón de clase.

En las prácticas pedagógicas observadas a la profesora, a fin de diversificar fuentes y actividades, las guías ofrecen recursos didácticos adicionales, sean impresos (sopas de letras, crucigramas, etc.) o audio (grabaciones, conversaciones, entre otros) que buscan también ofrecer a los estudiantes una posibilidad de uso en su aproximación a la lengua, a través de medios más variados y de fácil acceso.

Dentro de este orden de ideas, al analizar lo reportado, se encuentra clara similitud entre la manera cómo se elige e implementa el tipo de material a utilizar en el aula y lo que exponen Breen y Candlin (1987) en tanto en ambos casos se tienen en cuenta los objetivos a dar alcance, una serie de tareas propuestas que ayudan a dicha consecución y a una variedad de actividades diseñadas para mantener el interés de los estudiantes en el continuo aprendizaje de la lengua extranjera.

En promedio y de acuerdo a la información consignada en el apartado 2.3 de la rejilla, luego de la selección del tipo del material a compartir, la profesora asigna entre 30 minutos y una hora para desarrollar el trabajo con éste, debido a los pasos que usualmente se ejecutan, a saber: introducción del material, instrucciones para su correcto uso, trabajo independiente o grupal supervisado, puesta en común y, finalmente, corrección.

Aquí entonces podría hablarse de un material didáctico impreso que, según Nérici (1973) sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible. Lo que sí tendría que revisarse entonces es la autenticidad de ese material entendido como aquel que se extrae de un contexto real de uso (anuncios publicitarios, periódicos, revistas, programas de tv o radio), el carácter pedagógico que asuma dicho material en tanto mediador de un proceso como lo define Madrid (2001); o antes, ver si se hace un filtro en elección de ese material. La pregunta puntual no sería si se trabaja con material auténtico o no, iría dirigida más bien a los criterios con los que se elige dicho material inicialmente.

Carillo (2004) sugiere una serie de pasos para hacer una elección apropiada del material empleado en un salón de clase. Inicialmente se debe partir de una sistematización u organización de la información sobre la situación, esto es: leer contextos y partir de los objetivos de una clase. Posteriormente se podría definir la naturaleza y la magnitud de las necesidades, lo que apunta

más a lo que se requiere dentro del aula, sea refuerzo, sea exploración o sea profundización.

Luego se invita a conocer los factores más relevantes de una actividad y determinar los recursos e instrumentos disponibles; existen momentos en que una actividad puede ser potencializada al máximo de contarse con los medios necesarios, y por accesibilidad y calidad en uso, es preciso ver primero con qué se dispone y luego planear en detalle la actividad misma. Adelantar un pronóstico frente a las posibles respuestas de los estudiantes de cara a la actividad sería una de las últimas etapas, para con ello llegar a la adopción de decisiones y la implementación del material más apropiado.

Para el caso de las observaciones realizadas, durante su planeación de clases, esta serie de pasos son tenidos en cuenta por la profesora y se hace un uso óptimo de los medios existentes en las instalaciones del colegio, tal y como apuntó en los comentarios adicionales de las rejillas de observación. En las clases, y como se mencionó anteriormente, las guías fueron el material impreso creado con fines pedagógicos que predominó en las observaciones; lo que habría que discutir ahora es si se debe discriminar o priorizar un material auténtico sobre uno diseñado con fines pedagógicos durante el proceso de elección.

García (2003) discute una elección de materiales entre pedagógicos y auténticos uniéndolos plenamente a una tarea. “Materiales y tareas forman el binomio central en el trabajo organizado enfocado al aprendizaje de una lengua extranjera, y la cuestión de la autenticidad debe referirse a ambas” (p. 2). Así, profesores y estudiantes trabajarían con un material auténtico o no con relación a la tarea que se desarrolle, la que en últimas recibe o no el valor de la autenticidad per se.

Con esto claro, se puede partir de dos concepciones que podrían caracterizar esta distinción entre materiales y tareas. Inicialmente, Willis (1996) afirma que una tarea es auténtica

cuando proporciona ocasión para usar la lengua extranjera con una intención genuina (la de transmitir información real a un receptor que la necesita). Esta es una concepción que podría complementarse con lo propuesto por Breen (1985), una aproximación más realista del contexto de aprendizaje en la que una tarea es auténtica cuando se relaciona directamente con la forma de aprender, los problemas y preferencias del aprendiz y el desarrollo de la clase de lengua extranjera (por ejemplo, un debate en clase sobre lo que se va a hacer al día siguiente; o una conversación entre alumnos sobre sus dificultades con cierto material; etc.).

Con las bondades y debilidades de un material auténtico o de uno diseñado con propósitos pedagógicos, se logra ver en las observaciones que ambos pueden ser positivamente empleados durante una sesión de clase, pero que por medios y accesos se da prioridad más al segundo. Lo que se sugiere entonces es analizar el momento adecuado para su uso y su debido ajuste, dado el nivel de competencia y de participación que tenga el grupo de estudiantes.

La pertinencia del material que se use respecto al grupo y a las habilidades que se deseen desarrollar es lo que prima al momento de su elección. El material auténtico le da la oportunidad al estudiante de enfrentarse con muestras reales de expresión oral y de reconocer contextos comunicativos igualmente realistas. Sin embargo, en ocasiones resulta complicado, para los educandos comprender lecturas con estructuras o vocabulario de alto grado de complejidad; para el caso, la adaptación de ese material auténtico resultaría una buena opción para no generar desmotivación dentro de los estudiantes. La labor de la profesora entonces mejoraría considerablemente si se balancea el uso de ambos para exigir en calidad, atraer más la atención de sus estudiantes y hacer más amable el trabajo con las guías.

La respuesta de los estudiantes, retomando la etapa de pronóstico sugerida por Carillo (2004), dependería entonces del nivel y las necesidades comunicativas de los mismos. El



material modificado o no autentico podría ayudar a aprendices de niveles iniciales. Los estudiantes, al inicio de cada sesión, encuentran el material auténtico desmotivador porque aún no cuentan con la suficiente competencia comunicativa para estar expuestos a un nivel real de interacción con la segunda lengua. No obstante, en la medida en que avanzan en su trabajo se benefician más con el uso de material auténtico, en cierta medida porque tienen un conocimiento basado en clases anteriores y porque la interacción con éste les ayuda a comprender aspectos culturales y pragmáticos de la lengua no muchas veces contenido en material que es diseñado con fines pedagógicos.

Ejemplo de ello fue un ejercicio de lectura hecho a un artículo periodístico del New York Times en el que se hablaba del sistema de transporte Transmilenio y cuyo registro quedó consignado en el apartado 4.9 de la rejilla de observación, componente cultural. Una realidad de este tipo, mucho más próxima y real a los estudiantes comparada con los subterráneos o buses de dos pisos que ilustra un material creado con fines pedagógicos por cualquier casa editorial, resultó ser más agradable y significativo a los estudiantes. Aquí la autenticidad del material generó un resultado positivo en los estudiantes, no sólo en aprendizaje, sino también en interés hacia la actividad.

Hay que ahora retomar el material de audio empleado en las sesiones de la profesora. Si se tuviese que colocar una pirámide para la tipología de materiales más empleados en sus clases, primaría el de tipo impreso como ya se indicó y en última posición el tipo audio, dada la mayor exploración de trabajo en clase que se puede hacer con unas guías y no con una actividad de escucha en la que sólo se trabajaría la competencia comunicativa referida a la comprensión oral que, dicho sea de paso, se vería en desventaja frente al trabajo de las demás habilidades de comprensión o de producción por su poca frecuencia en implementación. De acuerdo a lo

consignado en el apartado 4.5 comprensión oral, la nota describe muy bien la medición: “luego de 5 clases, finalmente se trabajó un ejercicio de listening”.

Tres aspectos entran en juego para la elección de estos tipos de materiales y actividades audio. Según lo visto en clase, la primera actividad está referida a aquellas habilidades en las que se quiera profundizar (habrá estudiantes que requieran reforzar su comprensión oral y otros su producción escrita, por ejemplo); lo segundo hace énfasis al estado de los estudiantes en el desarrollo de ciertas habilidades (su disposición física y en algunos casos de atención, para la resolución de ciertas actividades pueden determinar lo exitosas o no que ellas resulten); y finalmente están los tiempos o fases en los que la clase se divide (algunos ejercicios pueden explotarse más al iniciar una clase y otros al finalizarla), de allí que estos factores también intervengan a la hora de la elección y la implementación de los materiales y tareas.

Buena conclusión ofrecían Breen y Candlin (1987) cuando se referían a la búsqueda y desarrollo de actividades con materiales. Su propuesta se centraba en un planteamiento inicial de objetivos y contenidos del material curricular de una clase, seguido del diseño de tareas que proponen para el aprendizaje: secuencia de trabajo que se establece y tipos de tareas que sugieren variedad, claridad y adecuación.

En concordancia con lo anterior, las exigencias de las tareas y el uso de materiales podrían dar una idea de la línea de trabajo empleada por un profesor, el nivel de competencia profesional que requieren las tareas mismas y el grado de flexibilidad en el ajuste de actividades según el ritmo de trabajo de sus estudiantes; sin dejar de lado por supuesto, una oferta en variedad de recursos y materiales didácticos que resulta óptima gracias a su adecuación a las necesidades, intereses y expectativas del alumnado.

Si bien, tras lo observado, el trabajo de la profesora en clase prioriza la comprensión y producción escrita, dadas las características de una prueba como la SABER 11, a la que se tienen que medir los estudiantes y en las que comprensiblemente se debe profundizar para garantizar buenos resultados al colegio, la profesora trata de no dejar de lado la producción oral para equiparar el nivel de competencia de los estudiantes frente a su aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Tal y como se evidenció en un registro de cada dos observaciones en el que se describen tareas de producción oral, los ejercicios no son tan frecuentes ni exigentes como con las demás habilidades, ejemplos de lo anterior se consignaron en el apartado 4.6, producción oral: “el speaking de hoy es una descripción de una parte de la ciudad” o “el speaking de esta clase se usa para narrar una autobiografía previamente escrita”.

#### Lengua y cultura: Eje cultural y la contextualización de contenidos

Hablar de competencias culturales, o de un eje cultural como tal, en enseñanza del inglés como lengua extranjera implica trabajar con toda suerte de mecanismos y estrategias por medio de los cuales se comunica y se transmiten elementos que definen a la cultura per se, descrita por Harris (1990) como conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar.

El espacio dedicado para la cultura dentro de las actividades académicas de la profesora es amplio y diverso, en tanto que materiales y ejercicios planeados para las clases exploran los factores de un componente cultural en enseñanza de inglés. Estos factores, propuestos también por Nieto (1992), son valores, tradiciones, relaciones sociopolíticas, las visiones de mundo

creadas, compartidas y transformadas por un grupo de personas que se encuentran unidas por una serie de factores en común, a saber, historia, ubicación geográfica, religión, clase social y para este caso lengua. Lo que en una clase de inglés en un colegio debería también verse es la forma en la que se exploran dichos contenidos culturales, sus objetivos y lo que se logra realmente con ellos.

La información reportada en el apartado 4.9 de la rejilla de observación describe el tipo de actividades que se agencian en el salón de clases con el objetivo de potencializar el componente cultural ya descrito, para alcanzar así un nivel de proficiencia pertinente para el nivel en el que se encuentran los estudiantes de este grado once. Algunas actividades están vinculadas con el desarrollo de juegos de rol basados en cuentos cortos o leyendas provenientes de países anglófonos, otras con la preparación de recetas y algunas otras con la discusión de tópicos relacionados con el arte y la cultura.

Dependiendo del tipo de actividad, el procedimiento con el que se desarrolla un tema cultural dentro de la clase varía; no obstante, se evidencian ciertas premisas que se tienen en cuenta para el desarrollo de cada una de esas actividades, a saber:

- Se proponen actividades que involucren temas que llamen la atención de los estudiantes, por ejemplo, géneros musicales, arte urbano y problemas sociales, entre otros.
- Se propende por el uso práctico de la lengua, es decir, la actividad es más comunicativa que instruccional.
- Existe un acompañamiento constante de parte de la profesora.

- Se incentiva a los estudiantes a involucrarse y a aplicar conocimientos adquiridos previamente, revisando apuntes, guías u otros materiales de consulta ya trabajados en anteriores clases (este punto también se registró en el apartado 1.2 de la rejilla de observación, el cual hace alusión al rol docente y la indagación de conocimientos previos).
- Durante el desarrollo de las actividades se resuelven dudas y se hace énfasis en las funciones comunicativas y aspectos gramaticales necesarios para llevarlas a buen término, por ejemplo, ejercicios de argumentación, buen uso de conectores lógicos y alguna revisión a proposiciones, entre otros.

Por otro lado, y sujeta a los contenidos propuestos por el syllabus de la institución, la profesora hace una serie de contrastaciones entre un *modus vivendi* extranjero y el local, a través de grupos de discusión o simplemente el ejercicio de pregunta respuesta en un salón de clase. Por ejemplo, para ilustrar el tema de los cuantificadores incluido en el programa, la profesora sugirió una comparación entre comidas típicas latinas y unas norteamericanas.

Lo anterior encuentra vínculos directos con el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas puesto que en el marco de éste, las actividades son planteadas para focalizar la atención en tareas que vengan mediadas a través del lenguaje o que involucren la negociación de significados y el compartir información de diferente naturaleza (Richards & Rodgers, 2005). De lo mencionado se puede inferir que, siendo la competencia comunicativa la meta deseada, la contextualización de contenidos se convierte en una premisa básica para alcanzar el intercambio de ideas de manera pertinente con base en los marcos de comunicación previamente delimitados por la profesora. Es aquí donde se sugiere que ella, en pos de procurar un más alto nivel de competencia no debe dejar de lado las variaciones lingüísticas existentes (expresiones únicas de

una región según sus diversos contextos) al momento de crear materiales y aplicar métodos de enseñanza en sus espacios de aula.

De acuerdo con Areizaga (2002) en la enseñanza de lenguas el componente cultural es un elemento fundamental para una didáctica que busca el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural; un desarrollo que se da en distintos niveles ajustándose al grado de competencia que tiene un estudiante durante su proceso de aprendizaje de lengua extranjera y que le permitirá explorar nuevas posibilidades de interacción en la medida en que se reconoce como sujeto portador de cultura y reconoce la existencia de otro(s) bajo las mismas condiciones.

Este es un ejercicio de interacción entre culturas: la propia y aquella a la que se aproxima a través de la nueva lengua extranjera; donde el factor clave es el reconocimiento del sí mismo y de otro con el que se pueden intercambiar formas de expresión. El punto principal al interior de esta dinámica radica en llegar a una cultura a través de una lengua y hacer de dicho camino un ejercicio bidireccional para que también se llegue a la lengua por medio de la cultura misma.

Roberts (1993) afirma que la lengua puede seguir siendo enseñada como un sistema fijo de estructuras formales y funciones discursivas universales, un conducto neutral para la transmisión de conocimientos culturales; no obstante, es la cultura como tal la que es incorporada para extender, reforzar y enriquecer una serie de esquemas tradicionales de sí mismo y del otro; lo que en la práctica se ve reflejado en el hecho de que los profesores enseñan lengua y cultura o cultura en una lengua, pero no una lengua aparte de una cultura.

Y es que la interacción que se ha venido describiendo se da con actividades sencillas dentro del aula que motivan una indagación previa, una exploración y una contrastación de elementos culturales que ante la presentación de los mismos a guisa de trabajo o comunicación ni se aíslan ni se enfocan en los 15 minutos de gramática que dedica la profesora observada en cada

clase, ejemplo de ello, “una presentación de elementos ícono de determinado país o sus instrumentos musicales insignia” actividad consignada también en el ya referenciado apartado 4.9, componente cultural.

Desde el conocimiento de sistemas de medición extranjeros, la lectura del clima por estaciones, y formas de saludarse o despedirse hasta el uso de ciertas expresiones a las que no se llega a través de una traducción literal, son muestras distintas del cómo se abordó el componente cultural dentro de las observaciones a clase en el periodo. Ciertamente un punto que vale la pena reconocer positivamente en las prácticas pedagógicas de la profesora observada. Aquí un comentario adicional consignado en la rejilla de observación de una de las sesiones finales: “Pensar en la medición de calles en millas o pies en lugar de kilómetros o centímetros es clara muestra del componente cultural”.

Dice Zarate (1986) que en tanto la lengua es usada en intercambios sociales, los sentimientos, actitudes y motivantes de los estudiantes se encontrarán en estrecha relación con el objetivo de la lengua como tal. Los hablantes de otra lengua y su cultura serán afectados en la medida en la que respondan al input o estímulo al que están expuestos; en otras palabras, el conocimiento de las variables culturales determinará el grado y el nivel del aprendizaje de una segunda lengua. Si al principio de las observaciones se notó que la participación de los estudiantes no era muy activa o voluntaria, este tipo de actividades podría hacer que los estudiantes se motiven a aprender el idioma más allá de una instrucción gramatical.

Todo lo anterior sugiere una ruptura de estereotipos y una apertura al mundo a través de un canal lingüístico. La invitación como aprendices no es sólo a conocer la gramática y la mejor forma de comunicar lo que se tiene en mente; es también dar la bienvenida al sin fin de puntos de

vista alrededor de un tema, a muchas visiones de mundo que se expresan en una interacción verbal y a la que se apuesta en un salón de clase.

## Evaluación

El proceso de descripción del quehacer docente en el aula concluye con la categoría de evaluación, para la cual, gracias a los apuntes registrados en la rejilla de observación, también se analizan puntualmente algunos de los postulados teóricos resultantes de dos modelos: CLIL y el enfoque comunicativo, dado que son esas las líneas que podrían pautar el trabajo adelantado por la profesora en sus clases. Dentro de este orden de ideas, en el siguiente apartado se abordará la evaluación en conexión con el trabajo observado de las cuatro habilidades de la lengua.

De acuerdo con el enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas, todas las habilidades para la comunicación deben ser integradas en los procesos de enseñanza y por tanto al momento de evaluar (Richards, 2006). No obstante, dentro del marco académico de la institución se promueve la evaluación para cada una de las habilidades traducida en los exámenes correspondientes a la finalización del periodo. La profesora implementa estrategias que dan cuenta de las habilidades de sus estudiantes a lo largo de todo el periodo: talleres, exposiciones, guías, entre otros, integrando las habilidades comunicativas alrededor de un solo trabajo u objetivo. Sin embargo, a la hora de una evaluación formal, se revisan más los productos que los procesos; esto último teniendo en cuenta que en exámenes hay apartados de evaluación exclusivos para escucha, para lectura, para escritura y para habla, aislando las habilidades comunicativas y atendiendo los requerimientos cuantificables con la institución que se traducen



en notas numéricas listas para planillar en un boletín académico, impidiendo así hacer un seguimiento juicioso al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Específicamente refiriéndose a la producción escrita, apartado 4.8 de la rejilla de observación, se percibe notablemente que la evaluación se focaliza en productos más que en procesos, pues, aunque los ejercicios que buscan evaluar esta habilidad cuentan con una serie de pasos que permiten a los estudiantes familiarizarse con vocabulario y estructuras gramaticales además del análisis de algunos tipos de textos que presentan distintas funciones discursivas, lo que proviene del estudiante en términos de entregas o tareas es lo que influye directamente en su calificación. El andamiaje no es agenciado para alcanzar la producción textual, no se toma en cuenta, se evalúa directamente el resultado final. Una vez más, valdría la pena concentrarse en una retroalimentación que no corrija el error sino que en su proceso dé cuenta del por qué de la falla y explique su funcionalidad.

Basados en las observaciones es complejo y engorroso llevar a cabo este proceso de forma juiciosa y detallada a causa del número de estudiantes y la serie de actividades por adelantar cada semana, así que se opta por identificar errores generalizados y se analizan con todo el grupo en pleno. Este hecho iría en contravía con lo propuesto por Meyer (2010) quien sugiere que en un escenario ideal, para que un enfoque de enseñanza alcance todos sus objetivos, el profesor debería ser un retroalimentador constante.

Los ejercicios de lectura en la mayoría de los casos se aprovechan para identificar estructuras y nuevo vocabulario; sin embargo, no son evaluados con tanta frecuencia. Con el objetivo de sistematizar los ejercicios, se provee a los estudiantes con ciertos formatos que contienen ejercicios tales como identificación lexical y sus respectivas funciones, ejercicios de

comprensión y secciones de producción -bien sea oral o escrita- contextualizando los contenidos al realizar paralelos entre la información expuesta y el entorno real.

En algunas sesiones (cerca de 5 clases, por lo reportado en el apartado 4.7 de la rejilla de observación y denominado comprensión escrita) se dividen los ejercicios de lectura en tres fases: Pre-lectura, Lectura y Pos-lectura; así, los estudiantes se preparan para enfrentarse al texto: su análisis y comprensión, y posteriormente están en capacidad de ejercitar otras habilidades tales como el habla -traducida en el intercambio de opiniones- y la escritura. “Esto también les sirve en sus pruebas saber” quedó consignado en el apartado 4.7 como una de las acotaciones hechas por la profesora durante el trabajo con una lectura.

Cabe mencionar que en los ejercicios de evaluación examinados en las sesiones no se logra entrever una de las premisas que contiene un modelo de enseñanza como CLIL, en tanto la mayoría de los instrumentos de evaluación no permiten que los estudiantes estén en contacto con situaciones, temas o funciones en las que necesiten hacer uso de la lengua extranjera que están aprendiendo. En cambio, responden a tareas específicas para socializar resultados, lo que es más de un enfoque comunicativo como modelo. Situación en la que habría que profundizar dado que se puede hacer énfasis a un ejercicio que integre contextos reales a los procesos de enseñanza-aprendizaje agenciados en la institución, haciendo mucho más significativo el acercamiento de los estudiantes de este grado 11 al inglés.

Pasando ahora a las habilidades de producción y comprensión orales el panorama no es muy diferente. Con relación a la escucha la mayoría de las sesiones sustenta su proceso evaluativo a través de los ejercicios contenidos en las guías y los ejercicios audio. En muy pocas clases acude a un mecanismo diferente, como ya se había referenciado anteriormente.

En este orden de ideas, la evaluación se reduce a un par de ejercicios sugeridos por el material de trabajo, tareas en grupo o por alguna no muy frecuente fuente anexa. Aún cuando puede acudir a un ejercicio de grabación de voces de los estudiantes mismos, por ejemplo, o a un ejercicio en el que se escuchen el uno al otro a través de lecturas o discusiones, en las sesiones observadas no se hace uso de otras herramientas distintas a las inicialmente descritas, lo que hace que el proceso vaya acorde al syllabus de la institución pero no a un modelo de enseñanza que se salga del uso de materiales para llegar a un plano mucho más significativo.

Analizados así los datos recogidos por las observaciones y sus rejillas se pasará ahora a las conclusiones y oportunidades de mejora.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Con base en lo anteriormente expuesto en el análisis de datos y con un panorama más detallado frente a los hallazgos de las observaciones se puede afirmar que las prácticas pedagógicas agenciadas en la institución de Sogamoso objeto de investigación por la profesora observada se caracterizan a través de componentes metodológicos provenientes principalmente de dos modelos de enseñanza de inglés como lengua extranjera, a saber el método de aprendizaje por tareas y contenidos y ciertas líneas provenientes del enfoque comunicativo como lo son el aprendizaje por proyectos, la enseñanza comunicativa de la lengua y el trabajo cooperativo.

Esta información se sustenta no sólo en las muestras presentadas en cada uno de las anteriores apartados sino que, con lo expuesto en los diferentes modelos y métodos de enseñanza del marco teórico, estas dos líneas de trabajo reúnen y sintetizan las prácticas pedagógicas desarrolladas por la docente observada: un ejercicio de enseñanza en pos de una línea comunicativa constante y un uso de lengua que responde a ciertas tareas, en donde se presenta la gramática como elemento clave para producir espontáneamente de acuerdo a las necesidades de

sus clases y los beneficios que pueden reportar a sus estudiantes la combinación de técnicas de estos dos modelos.

Ahora bien, gracias a los hallazgos descritos y al análisis teórico que se hizo a los distintos constructos referidos a enseñanza de inglés como lengua extranjera y que se abordaron a lo largo de este ejercicio de investigación, se pudo llegar a una serie de conclusiones que, a guisa de lineamientos o descriptores, pueden brindar un panorama claro no solamente sobre los estilos de enseñanza de inglés como lengua extranjera que definen las prácticas pedagógicas que se implementan en la institución, como bien se ha dicho, sino también apuntar a la serie de aspectos que generan dichas prácticas en los estudiantes.

Así, y muy acorde con las variables concebidas a lo largo del ejercicio de investigación, consignadas también en la rejilla de observación, se pueden listar aquellos hallazgos de forma resumida y puntual en las siguientes líneas:

Los métodos de enseñanza más empleados corresponden a los esquemas proporcionados por el aprendizaje basado en tareas y la enseñanza comunicativa de la lengua. Lo anterior no exime el uso de ciertos métodos correspondientes a otros enfoques, que en ajuste a necesidades y contextos de aula, la profesora emplea para el alcance de los objetivos planteados partiendo del syllabus y currículo institucional.

Con relación a los roles ejercidos tanto por la profesora como por los estudiantes, la dinámica entre los mismos supone un ejercicio pautado y orientado por parte de la profesora, donde el estudiante no hace uso de su trabajo autónomo pero sí adelanta un ejercicio cooperativo con sus compañeros a través de distintas dinámicas grupales que logran apoyar su proceso de aprendizaje y el de sus compañeros.

La presencia de algunos aspectos del cooperativismo, quizás en menor proporción que la de la conciencia por el trabajo autónomo de los estudiantes, hace que el ejercicio de clase sea mucho más llevadero y productivo. Este cooperativismo hace parte del enfoque comunicativo y está abierto a las sugerencias o cambios de dinámicas entorno a materiales o puntos de discusión que sugieran estudiantes y la docente en el salón de clase. Este cooperativismo se da de forma eventual, a través de correcciones que los estudiantes se hacen entre ellos mismos sea de forma particular durante algún trabajo en grupo o frente al grupo entero durante alguna intervención corta en la clase. Dichas correcciones están basadas en ejemplos que la profesora ha previamente expuesto y buscan recalcar a fin no recaer en la misma falla. Lo anterior podría ser un primer paso hacia el desarrollo de este enfoque comunicativo, en tanto hay una atención permanente a lo que se dice y debería decirse, en otras palabras, hay interlocución y conciencia sobre la misma.

Frente a lo anterior, los estudiantes podrían llegar a concebir la clase de inglés como un espacio generador de momentos para discusión en torno a la conciencia de su aprendizaje y relevancia en sus procesos de formación. Las actividades y tareas son puntos a los que deben dar respuesta como una más de sus responsabilidades académicas pero hace falta motivarles mucho más a un actuar activamente participativo. Si bien es comprensible que en una institución pública como la observada, una intención de aprendizaje de inglés como lengua extranjera no es la prioridad y los estudiantes ven esta materia como una más dentro de su currículo, podría apostársele a una conciencia sobre el aprendizaje recalcando la importancia en uso de este idioma en otras áreas distintas a las escolares. Se puede abordar el aprendizaje del idioma desde las actividades cotidianas de los estudiantes como el vocabulario en un video juego, las letras de sus canciones favoritas y elementos publicitarios en internet entre otros a los que están expuestos continuamente en sus redes sociales, a fin de llamar su atención y motivarlos hacia un

aprendizaje más autónomo que se orienta por sus gustos y actividades extracurriculares consiguiendo con ello ver el idioma con otros ojos, igualmente orientados al desarrollo de procesos comunicativos pero con mayor interés y conciencia sobre su aprendizaje.

En esta misma línea, el uso de materiales auténticos resulta más significativo para los estudiantes, dado lo sencillo y atractivo que resulta el aprendizaje con ellos. Por ejemplo, usar un corto video sobre noticieros en inglés o mostrar a los estudiantes avisos publicitarios audiovisuales o impresos puede ser de gran ayuda. El trabajo que de hecho se observó en una de las sesiones de clase con periódicos o revistas en línea que se imprimieron y llevaron a clase se relacionaron con temas actuales; así, no sólo se recibe la atención de los estudiantes en mayor grado respecto al trabajo con las guías de inglés, sino que también hace que vean un uso real de lo que están aprendiendo y se interesen por acercarse al idioma.

Los componentes culturales abordados en ciertas actividades permiten a los estudiantes verse como individuos miembros y en posible contacto con otras comunidades mostrando con ello mayor interés hacia la clase. Conscientes entonces de estos puntos, dentro del aula existen ya varios mecanismos que podrían traer mayores beneficios e intereses por parte de los estudiantes como los anteriormente expuestos; sin embargo, se implementan en menores proporciones comparados con los ejercicios gramaticales desarrollados en las guías o lecturas preparadas por la docente como material creado con fines pedagógicos.

Frente al trabajo por habilidades comunicativas, las observaciones indicaron un alto esfuerzo de la docente frente al proceso de enseñanza de lengua extranjera basado en instrucción, presentación de contenidos y desarrollo de las habilidades de producción y comprensión escritas. Si bien hay acompañamiento continuo al proceso, la retroalimentación se queda corta en términos de funcionabilidad y explotación de las actividades. Los estudiantes responden a tareas

específicas y asumen la corrección de un error por el error sin ir más allá del por qué o de su funcionalidad; factor que podría indicar o potenciar su desinterés hacia la clase. Además de las formas de motivación hacia el idioma ya expuestas en líneas anteriores, quizás, valga la pena preguntar directamente a los estudiantes el por qué es esa la forma correcta antes de aprobarla y pasar al siguiente punto de la actividad. Puede ofrecérseles alternativas distintas y tratar de convencerlos de que las otras opciones de respuesta también son correctas, que aunque a riesgo de confundir un poco la corrección previa elección de la respuesta correcta, puede hacerlos más conscientes y seguros de su elección final. Ahora bien, en un último escenario, podría pedirseles jugar con las correspondencias en español de esas otras opciones a fin de ver si en definitiva, es más coherente la opción que eligieron o no.

Pasando a otro punto, el aula se da prioridad a las habilidades de comprensión más escrita que oral, donde proyectos, procesos de evaluación y actividades extra podrían además de sugerir un trabajo más inclinado a la producción, dejar no tan evidente un afán por preparación de los estudiantes a las pruebas del estado Saber, quienes en últimas y siendo conscientes de la aplicación de dichos exámenes prefieren o centrarse de lleno en como leer bien o revisar las estructuras gramaticales que requieren para resolver la prueba; dejando de lado un posible aprendizaje de la lengua con fines comunicativos o que les brindan ciertas ventajas una vez graduados.

Siendo la competencia comunicativa una de las metas aparentemente deseadas, en la mayoría de las clases, luego de la pauta gramatical, la contextualización de contenidos se convierte en una premisa básica para alcanzar el intercambio de ideas de manera pertinente por parte de la profesora, un factor que eventualmente podría alcanzar ese nivel de comunicación al que le apunta uno de los modelos de enseñanza apropiados por ella. Dicha contextualización de



contenidos puede abordarse, por ejemplo, a través de una temática elegida por semana; es decir, a fin de suscitar un intercambio de ideas que realce ese aspecto comunicativo se puede elegir semanalmente un tema que se refleje en todas las actividades y materiales. De esta manera, no sólo se mantiene una línea de trabajo sino que con ella se conserva un ejercicio lexical que apoye su aprendizaje de vocabulario y con el mismo se comuniquen de manera más fluida.

En lo que concierne al uso de materiales, la mayor parte de las sesiones basa sus insumos en material impreso provisto principalmente por guías fotocopiables de trabajo. Ahora bien, que se haga un mayor uso de este tipo de material no deja de lado la posibilidad de emplear recursos audio o ayudas gráficas adicionales, bien sean auténticos o preparados con fines pedagógicos. Son mejor recibidos los primeros dadas las bondades ya descritas en apartados anteriores. El grado de aceptación es notorio gracias a un ligero nivel de participación más alto y a la discusión que sus temáticas generan dentro del aula, aun cuando la misma se dé en español.

El trabajo del docente, quizás por directriz de las autoridades máximas de la institución prioriza el uso de materiales relacionados con la comprensión y producción escrita, dadas las características de la ya mencionada prueba Saber 11 a la que se tienen que medir los estudiantes, no obstante considerar otras fuentes de ejercicios involucrando algo de la producción oral para equiparar el nivel de competencia de los estudiantes frente a su aprendizaje de inglés como lengua extranjera, podría traer mayores beneficios a su proceso de aprendizaje. Un video sobre los resultados de pruebas nacionales que se aplican en otros países de habla inglesa, puede integrar otras habilidades comunicativas sin salirse del contexto las Saber 11. Un juego del tipo trivia, en donde se formulan preguntas que requieren análisis y comprensión de lectura, habilidades a desarrollar en una prueba como las Saber 11, puede ofrecer otro formato en el que se desarrollan las habilidades requeridas.

En lo que hace referencia al componente cultural inmerso en una preparación o implementación de clases, en varias de las sesiones se hizo una alusión al concepto de cultura y una aproximación a la misma a través de simples actividades en las que, por ejemplo, se somete a comparación las variantes entre países o culturas, permitiendo a los estudiantes abordar una lengua extranjera como medio para llegar a la cultura y concientizándoles sobre la misma.

Lo anterior sugiere una ruptura de estereotipos y una apertura al mundo a través de un canal lingüístico que se da no sólo a través de la gramática, como varias veces se ha mencionado. Es una forma de conocer diferentes puntos de vista alrededor de un tema, a muchas visiones de mundo que se expresan en una interacción verbal y a la que se apuesta en un salón de clase. Seguramente a ello los estudiantes presten tanta atención como lo hicieron con las pequeñas actividad que se centraron en ese axis durante las sesiones observadas.

En lo que concierne ahora a la evaluación, las observaciones indicaron una tendencia a su aplicación más que por procesos, por productos. Al respecto los métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera, reportaron que el componente evaluativo debía asumir el aprendizaje como proceso, pero los resultados de las observaciones evidenciaron que la evaluación se enfoca más hacia la revisión de las tareas, lo que sugiere que sea este el último tipo de evaluación al que se le da prelación en la institución.

Es preciso aprovechar este apartado para aclarar que en materia de evaluación se requiere una caracterización más concreta con relación a los términos en los que se entienden los criterios de calificación dado que no fueron muy claros durante el periodo en que se realizaron las observaciones. No obstante, dentro del marco académico de la institución se promueve la evaluación para cada una de las habilidades que se trabajan en clase y que se limitan a la comprensión tanto oral como escrita. Traducidas en los exámenes correspondientes a la

finalización del periodo, la evaluación formal dentro de la institución prioriza más los productos que los procesos.

Sin lugar a dudas y siendo comprensible la tarea de evaluar a varios grupos dentro de la institución, la retroalimentación dentro del aula observada parece reducirse a la corrección inmediata del error, sin lugar a una recomendación más profunda sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes por parte de la profesora. La falta de una retroalimentación sobre el proceso que dé cuenta de la razón por la que se falla o que oferte distintos otros mecanismos para superar el error, haría que los estudiantes no respondiesen de forma mecánica a un ejercicio que tiende a devenir monótono y escaso en un ejercicio de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Con este análisis y caracterización de las prácticas pedagógicas agenciadas en el grupo objeto de observación, se presenta en el siguiente apartado una serie de oportunidades de mejora que pueden contribuir a la potencialización de dichas prácticas, un hecho que seguramente repercutirá de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que probablemente suscitará nuevos interrogantes para la fase dos de este ejercicio de investigación o para otros nuevos enlazados con esta temática.

## RECOMENDACIONES Y PREGUNTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Luego de revisar lo hallado en las observaciones en este ejercicio investigativo y habiendo ya repensado –producto del análisis y la contrastación teórica- algunos de los elementos que circundan el quehacer docente frente a la enseñanza de inglés en la institución visitada en Sogamoso, es momento de estructurar una serie de descriptores y proponer un conjunto de estrategias de mejoramiento con el firme propósito de empoderar las prácticas pedagógicas de la profesora, además de seguir abriendo espacios para un constante mejoramiento en la implementación de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras identificadas.

El objetivo principal del presente apartado es reflexionar sobre las principales oportunidades de mejora y el resultado alcanzado en las habilidades comunicativas de los estudiantes, así como enunciar ciertos referentes para establecer un perfil de profesor consecuente con los objetivos que se propone la institución, en un proceso de enseñanza de inglés. Por consiguiente, a lo largo de esta sección se clasificará la información reportada bajo los apartados *Estrategias de Mejoramiento* con el ánimo de discutir puntualmente los posibles

factores que matizan y evalúan, en términos de prácticas pedagógicas, la información reportada por las observaciones.

Enfatizar el componente comunicativo y potencializar el uso de materiales

En definitiva, y lo que no es exclusivo de la institución en particular, es el proceder en el aula el que busca responder a una necesidad comunicativa por parte de aquellos que están interesados en aprender una lengua extranjera, para el caso, inglés.

Podría ser parte de su método el incluir actividades que basadas en un componente comunicativo hagan que los estudiantes lleguen a la lengua a través del para qué y no del con qué; es decir, podría resultar más relevante enseñar para qué sirve un determinado tiempo verbal que la identificación y la sintaxis del mismo. Con ello podría llamarse más la atención de parte de los estudiantes a un idioma que no es estructural, que representa algo más que una actividad escolar que entregar y que por ende se aleja de ser una nota más en sus reportes de calificaciones. Al contrario, podría mostrarse como un motivo de formación real en virtud de una preparación al competitivo mundo que espera a los estudiantes, posterior a su graduación.

Ahora bien, el trabajo con guías o material físico debe ir muy de la mano con el ideal comunicativo que se desarrolla en el aula y que a diferencia de otros métodos, permite abordar una diversidad de temas de discusión que hace que dentro del aula se explore el diálogo y la opinión, más allá de la estructura gramatical de la lengua. De seguirse esa línea, es bueno que todo material vaya encaminado al mismo fin, un examen o prueba durante el periodo académico, por ejemplo, no podría evaluar algo diferente. Por lo general, las evaluaciones se enfocan en lo

gramatical, que si bien es algo trabajado durante un periodo, como se evidenció con las observaciones, no debería reducirse a ello. Podría incluir elementos de comunicación que entrelacen la forma y el contenido o revisar ejercicios y procesos de metacognición, de argumentación o de resolución de problemas, entre otros, que lleven al estudiante a algo más allá de la forma y que resalten la importancia del desarrollo de estas habilidades en un aprendizaje real y significativo.

Es por lo anteriormente mencionado que si bien un método encaminado al ejercicio comunicativo dentro del salón de clase trae buenos resultados al proceso de aprendizaje de los estudiantes y dinamiza el ritmo de trabajo a lo largo del curso, debe necesariamente conectar objetivos, materiales de trabajo e instrumentos de evaluación para que de forma compacta y coherente haya un seguimiento que evalúe más un proceso que un resultado, foco de una competencia comunicativa.

De ahí que pueda surgir una posible pregunta de investigación para nuevos ejercicios referida precisamente a este enfoque comunicativo: ¿Qué rasgos en formulación e implementación debe tener un modelo de enseñanza de inglés como lengua extranjera con énfasis comunicativo? O aún más acorde a la segunda fase de este ejercicio investigativo: ¿Qué modelo de enseñanza de inglés como lengua extranjera, se ajustaría apropiadamente a las necesidades de una población como la descrita en el presente ejercicio de investigación?

Focalización en habilidades de producción vs. Preparación para pruebas Saber

Es relevante y de gran valor el trabajo integrado de todas las habilidades comunicativas, sin embargo es común encontrar que en algunas clases de inglés se trabaja más una de esas habilidades que las otras. Inicialmente el trabajo de la profesora observada se pudo describir como una labor que en términos de habilidades comunicativas se daba de forma preferencial más hacia la comprensión oral y escrita que a las demás habilidades; sin embargo, como ya se mencionó, llegados a los momentos de evaluación se logró comprender que razón de ello era la preparación para las pruebas Saber 11, dando prioridad a las de orden escrito y además limitando el ejercicio a una revisión de productos más que de procesos.

Privilegiando entonces un output, la labor de la profesora, para este caso, podría ir más allá de la presentación de contenidos y la guía de procesos; tendría la oportunidad de idealmente liderar actividades que incentiven el ejercicio metacognitivo de los estudiantes, los motive a la producción y posteriormente, quizás lo más relevante, les retroalimente lo hecho a lo largo de su proceso. Así, se cumplen con los objetivos sugeridos por la institución, se exploran áreas de evaluación de una prueba como la Saber y se incentiva a un aprendizaje mucho más enriquecedor y que explora otras habilidades comunicativas como el habla y la escucha.

Aun cuando se sugiera a los estudiantes escribir un texto o hacer una corta presentación, en tanto ejemplo de producción escrita y oral respectivamente, la evaluación no debería enfocarse al producto sino al cómo y con qué herramientas se llegó al mismo. Es decir, qué se prepara, con qué fin, qué herramientas gramaticales necesita, a qué vocabulario se va a acudir y qué oportunidades de mejora hay tras la entrega de borradores o los ensayos de una presentación antes que ver si el escrito cumplió con un determinado número de palabras o la exposición tardó el número de minutos asignado (Cassany, 1990).

Se podrían sugerir proyectos paralelos al trabajo en clase para, sin dejar de lado los contenidos a abordar dentro de una sesión de clase regular, se asesoren y orienten procesos de construcción de un proyecto de lectura o una serie de presentaciones formales en torno a un tema. Por supuesto, se debe ser muy cuidadoso con lo anterior dado que demandaría un trabajo extra que posiblemente no permitiría retroalimentación puntual, aumentaría la carga de actividades a desarrollar y con ello se correría el riesgo de llenar de tareas a los estudiantes sin un fin coherente al programa ni mucho menos un ejercicio de calidad que dé cuenta de aquello que los estudiantes son capaces de hacer con lo que aprenden en clase. Cabría entonces sugerir una integración de otras áreas del conocimiento en el colegio y un trabajo por proyectos transversales, en los que el idioma salga del salón de clase y vincule más de tres materias en una sola idea de trabajo. No sólo se consolidan conocimientos, sino que se desarrollan a profundidad y se incentiva a los estudiantes con una actividad quizás más significativa que la adelantada en el aula. Podrían desarrollarse, por ejemplo, olimpiadas académicas en la institución, donde a través de concursos u otras actividades se crucen áreas y se haga la integración de saberes que haga mucha más significativa la experiencia de un inglés trasversal como es el que se sugiere.

Con el fin de lograr un mejor nivel de lengua en cuanto a habilidades de producción o hacer más significativo el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera podría incentivarse también la lectura de libros, los debates, la creación de un periódico o las exposiciones generales en torno a temáticas específicas pueden, como actividades de profundización en producción, ser incluidas dentro del trabajo del curso sin que suponga sobrecarga para los profesores ni desarticulación con lo propuesto por el syllabus. Al igual que ocurre con otras actividades, las anteriores pueden traer productos ricos en vocabulario y que respondan a los intereses o necesidades del grupo de estudiantes a cargo.



Las pautas del Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

En el sentido de logros por alcanzar, el syllabus y en general los contenidos abordados por las guías diseñadas por la profesora, parten de la estructura formal que presenta el Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas extranjeras; sin embargo, teniendo en cuenta que el contexto en el que se encuentra el Marco está pensado para una comunidad europea rica en intercambio cultural y con oportunidad de comunicación en distintas lenguas, el marco en el que se encuentra Colombia o Sogamoso para ser más preciso, no es precisamente el más cercano a esa realidad, por lo que las pautas sugeridas por el marco para la enseñanza de inglés en regiones como esta podrían no ser las más exitosas durante su implementación.

Debe revisarse también si entre los objetivos de la institución, se tiene la preparación para exámenes internacionales dentro de las posibilidades o planes a futuro, en cuyo caso el Marco devendría una muy buena pauta en tanto guía metodológica y serie de contenidos a abordar. De no ser así, como se mencionó anteriormente, es conveniente hacer una revisión al syllabus y el modo en que este mismo se implementa. Una revisión de lo que necesitan los estudiantes, el nivel que deben alcanzar de acuerdo a la institución, y un método que centrado en el ejercicio comunicativo promueva y haga más significativo el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, vendría bien no sólo para la institución, sino para la región entera, sirviendo como pauta para el departamento y quizás también para los estándares usados en la nación.

Formación y actualización docente. Más inglés y menos español.

Dos mecanismos que repercuten en la calidad de las prácticas pedagógicas y en un mejoramiento del ambiente laboral dentro de las instalaciones de la institución podrían sugerirse acá. Dos ideas que no sólo repercuten a la enseñanza de inglés como lengua extranjera sino que podría beneficiar a la comunidad educativa en pleno.

El primero hace referencia a la actualización en prácticas docentes; es preciso ofrecer espacios en los que se socialicen métodos, nuevas tendencias, materiales e incluso nuevas formas o contenidos de la lengua a fin de mejorar su trabajo, las relaciones interpersonales como equipo de profesores y por ende, ver todo ello reflejado en un ejercicio docente de calidad y comprometido con los estudiantes, con el ánimo de salir de la monotonía, innovar en materia de bilingüismo y responder más asertivamente a lo propuesto por la institución.

En ejercicio de formación y reajuste de sus conocimientos en lengua extranjera se recomienda aplicar cada periodo o de forma semestral un simulacro de pruebas internacionales con el ánimo de medir las habilidades y encontrar oportunidades de mejora en cuanto al manejo de lengua y apropiación de la misma. Como identificador de las prácticas pedagógicas implementadas, lo anterior incentivaría un ejercicio de aún mayor calidad y un seguimiento juicioso al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en continua actualización, la institución podría también abrir a los profesores espacios de socialización en lengua extranjera con el ánimo de incentivar su uso fuera del aula de clase y establecer con ello coherencia con aquello que se les solicita a los estudiantes. Las dos se consolidan como estrategias motivantes que no sólo contribuyen con un agradable ambiente laboral sino que también repercuten en esa continua reconfiguración de saberes que como profesores se debe hacer.

Y finalmente, si se partiese de la premisa de un bajo desempeño que algunos de los estudiantes presentan al momento de emplear la lengua extranjera en la institución, podrían repensarse ciertas dinámicas que se dan a su interior, o el nivel de formación que tienen los profesores mismos, por ejemplo, a la luz de un proceso de enseñanza de inglés, se haría estrictamente necesario contar con un grupo de profesores capacitados en el dominio del idioma y de todos los componentes pedagógicos que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien, las pautas de las instituciones establecen ciertos criterios de formación por parte del cuerpo docente, ofertar jornadas de actualización al mismo mejoraría sus prácticas y su saber profesional, lo que indudablemente repercutiría en la calidad de educación en lo que a inglés como lengua extranjera se refiere. Se dictarían clases de inglés en su totalidad en lengua extranjera y se invitaría a otras áreas a incorporar paulatinamente el idioma en sus clases.

#### Retroalimentación y no sólo corrección

En un proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, muchas veces por asociaciones particulares frente al español, por el mal uso de las herramientas de consulta como el diccionario o por falta de claridad en la presentación de un tema, los estudiantes suelen cometer fallas que si bien son comprensibles pueden reducirse acudiendo más al por qué no está bien lo dicho o escrito, que indicando la respuesta correcta sin ir más allá de otra explicación.

Resultaría muy provechoso explicar a los estudiantes la razón de una falla y trabajar de forma colectiva a solventarla, lo que a largo plazo sería hacer seguimiento a procesos y no a productos. Muchas veces, la pérdida de interés por parte de los estudiantes hacia el idioma se da

en lo mecánica y repetitiva que se hace su práctica. Una no significativa corrección haría que el estudiante responda a una tarea pero no asuma el objetivo de la misma.

Esto no significa que deba sentarse el docente con los estudiantes, largas jornadas, uno por uno, a hacer un seguimiento detallado de errores y oportunidades de mejora cada semana, por lo desgastante que devendría tal actividad; sin embargo, una mirada más a la funcionalidad de lo que están aprendiendo haría que su interés aumentase y su afán por usar de forma apropiada el idioma se hiciera más evidente. Esto se logra con un seguimiento continuo a los procesos y acciones de aprendizaje.

Cabría entonces acá una pregunta para posibles futuras investigaciones que retome los anteriores puntos.

#### Limitantes y agradecimientos

Las observaciones hechas en el presente ejercicio de investigación dieron cabida a todo lo anteriormente expuesto. Su única limitante fue la serie de permisos obtenidos y por ende el tiempo de observación que, de haber sido un poco más extenso, pudo haber facultado este ejercicio de investigación a realizar otras observaciones en espacios distintos a los de la profesora observada y brindar así un panorama más amplio sobre las prácticas pedagógicas agenciadas en la institución.

Contar con instituciones públicas que permitan entrar a observar clases en sus aulas, es de por sí una labor maratónica; sin embargo, con la base de lo conseguido gracias al colegio en Sogamoso, se logró describir la serie de matices presentados tanto en prácticas como en resultados generados en la comunidad estudiantil.

Sin ser del todo una evaluación al proceder o la calidad de las prácticas pedagógicas observadas, se ofrecen en este documento oportunidades de mejora para la institución que, en implementación de un proceso de enseñanza de inglés, podría lograr un avance significativo en materia de enseñanza y mejores resultados en sus estudiantes.

Lo aquí consignado servirá de gran insumo para la fase dos del presente proyecto de investigación: el diseño y posterior pilotaje de un modelo que se ajuste al contexto regional de la institución y que atienda las demandas de su población estudiantil.

A la institución y su comunidad académica, enormes gratitudes.

## REFERENCIAS

- Alcón, E. (2002). *Bases Lingüísticas y Metodológicas para la enseñanza de la lengua Inglesa*. España: Castelló de la Plana, Universitat.
- Atkinson, J.W. (1978). *Theory of achievement motivation*. New York: John Wiley.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: Elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*. Volumen 14, Número 2, 1 Junio 2002 , p. 161-175(15)
- Armon-Lotem, S. (2010). Instructive bilingualism: can bilingual children with SLI rely on one language in learning a second one? *Applied Psycholinguistics*. Volumen 5.
- Arón, A. & Milicic, N. (1999). *Clima social y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Editorial Aique S.A.
- Boss, S. (2013). *PBL for the 21st Century Success*. California, Estados Unidos : Buck Institute for Education.
- Breen, M. (1985) Authenticity in the language classroom. *Applied Linguistics*. Volumen 6 (1).
- Breen, M. & Candlin, C. (1987). *Which materials?: A consumer's and designers guide, in ELT Textbooks and Materials. Problems in Evaluation and Development*. Londres: Modern English Publications / British Council.

- Brinton, D., Snow, M. & Bingham, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Michigan, Estados Unidos: Michigan University Press.
- Brown, D. (1994). *Teaching by Principles*. New Jersey, Estados Unidos : Prentice Hall Regents.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). *Researching pedagogical tasks: second language learning, teaching, and assessment*. Londres: Pearson.
- Carrillo, T. (2004). El proyecto Pedagógico de Aula. *Aulas, vivencias y reflexiones*. Educere 005 (015), p. 337-345.
- Cassany D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*. P. 63–80.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and medium – sized firms. *International small business journal*, vol. 5.
- Cummins, Jim. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the crossfire*. Canadá: Universidad de Toronto.
- Desiderio de Paz. Abril. (2007). *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global: Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Gómez, C. L., & Jimenez-Silva, M. (2012). The physical educator as a language teacher for english language learners. *Strategies*, vol.17.
- Guerrero, Carmen Helena. (2008). *Colombia Bilingüe: ¿Qué significa ser bilingüe en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo?* Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez-Clellen, V., Simón-Cerejido, G. & Sweet, M. (2011). *Predictors of second language acquisition in latino children with specific language impairment*. San Diego: University of California.

Harmer, J. (2009). *How to teach English*. California: Pearson Education Limited.

Harris, M. (1990). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

Inozu, J. (2011). *Belief about foreing language learning among students training to teach english as a foreing language*. Adana, Turkey: Cukurova University.

Kapantzoglou, M., Restrepo , M. A. & Thompson, M. S. (2011). *Dynamic assessment of word learning skills: identifying language impairment in bilingual children*. Arizona: State University.

Krashen, S. (1995). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres, Gran Bretaña : Phoenix ELT.

Lasagabaster, David. Ruiz de Zarobe, Yolanda. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Londres: Cambridge Scholars Publishing.

Madrid, D. (2001). *Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación*. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J.. (2001) Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas. *Enseñanza Universitaria*, p. 213-232.

Martínez Carazo, Piedad Cristina. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, 2006, p. 165-193.

May, Stephen. (2008). Bilingual/Immersion Education: What the research tells us. *Encyclopedia of Language and Education*. p. 1483-1498



Mejía, A.M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, No. 8, p. 153-167.

Meyer, O. (2010) *Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching*. Alemania: Catholic University of Eichstaett.

Meyer, Oliver. (2010). *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies I. Hacia un CLIL/AICLE de calidad: estrategias efectivas de planificación y enseñanza*. New York: Longman

Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.

Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Pekkanli Egel, I. (2009). *English language learning and teaching styles in two turkish primary schools*. Bursa: Uludag University.

Pickering, George. (2009). *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peña, E. D., Gillam , R. B., Bedore, L. M., & bohman, T. M. (2011). Risk for poor performanca on a language screening measure for bilingual preschoolers and kindergarteners. (A. S.-L.-H. Association, Ed.) *American journal of speech language pathology*, p. 20, 302.

Prats, J. (1977). *El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto, en El libro de texto: materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Quentin, D. L., Jing, Z., & Malatesh, J. R. (2010). *Influence of L1 orthography on spelling english words by bilingual children: a natural experiment comparing syllabic, phonological, and morphosyllabic first languages*.

Richards, J. & Rodgers, T. (2005). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.

Roberts, C. (1993). *Cultural studies and students exchange: Living the ethnographic life. Language, culture and curriculum*. Taylor & Francis.

Ruiz, N. (2003). *Estrategias y Métodos Pedagógicos*. (F. E. Uribe, Ed.) Colombia: Prolibros.

Scheffner, C., Lawrence, F., Rodriguez, B., Davidson, M. D., & Miccio, A. W. (2010). *Changes in language usage of Puerto Rican mothers and their children: Do gender and timing of exposure to English matter?* Philadelphia.

Ting, Y.L.T. (2003). *A Collective End-of-Symposium Reflection: The State of the Art of CLIL and Future Prospects*. Cambridge: Cambridge University Press.

Trinidad, Carrero y Soriano. (2006). *Teoría fundamentada. Grounded Theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, España: Centro de investigaciones Sociológicas..

Vigotsky, L. (1986). *Thought and language* . Barcelona: Paidós.

Vollmer, Helmut J. (2006). Subject-Specific competence and language use of CLIL learners: Grade 10 geography in Germany. *English as the medium of instruction in European schools: analyzing classroom discourse*. Vienna: University of Vienna.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Londres: Longman.

Yin, R. K. (1984/1989). Case Study Research: Design and Methods. *Applied social research Methods Series*. California: Newbury Park Sage.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une Culture Étrangère*. Paris : Hachette.

<http://www.teachingenglish.org.uk/transform/teachers/specialist-areas/clil> British Council- BBC. Recuperado Agosto 14 de 2013.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez González, S. (2010). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) Recuperado de [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530b5622eba1a.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530b5622eba1a.pdf)

Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters

Beacco, Jean-Claude y Byram, Michel 2007. *From Linguistic Diversity to Plurilingual education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division

Colombia aprende. *Programa nacional de bilingüismo* (2004). Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge: Scholars Publishing.

Lorenzo, Francisco, Casal, Sonia, Moore, Pat y Alonso, Yeray M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Lorenzo, Francisco, Trujillo y Vez. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Madrid, Daniel y Hughes, Stephen (2011). *Studies in Bilingual Education*. Bern: Peter Lang.

Marsh, D., (2002). CLIL/EMILE. *The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.


Martínez Agudo, Juan de Dios. (2012). *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. New Castle: Cambridge Scholars, p. 181-121.

Mehisto, Pete, Frigols, Maria Jesus y Marsh, David. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education

Pérez-Cañado, María Luisa. (2011). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

Riagáin, P. y Lüdi, G. (2003). *Bilingual Education: some Policy Issues*. Strasbourg: Council of Europe.

# ANEXO 1: REJILLA DE OBSERVACIÓN SOBRE LA CLASE

 <b>Universidad de La Sabana</b>		<b>Maestría en Educación</b> <b>Proyecto de Investigación - Impactos, bilingüismo</b>		Nombre de la Institución Fecha de Evaluación	
				día <input type="text"/>	mes <input type="text"/>
				año <input type="text"/>	
Representante de la Institución		Nombre del Docente		Area	
		Nombre del Evaluador		Fray Martínez	
CONTROL DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO					
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		1. CARACTERISTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: PARTICIPANTES			
1.1 Rol docente		Hace seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes y apoya, por procesos, a los que tienen dificultades			
1.2 Rol docente		Indaga conocimientos previos de sus estudiantes a fin de integrarlos con un tema abordado en cada clase			
1.3 Rol docente		Sustenta su práctica pedagógica en enfoques y modelos educativos según los conocimientos previos y las necesidades del estudiante.			
1.4 Rol docente		Organiza cada sesión y prepara sus clases con base en el programa establecido. Su planeación incluye metas de aprendizaje, estrategias, tiempos, recursos y criterios de evaluación.			

1.5 Rol docente		Crea un ambiente favorable para el aprendizaje. Aplica estrategias metodológicas y didácticas para que los estudiantes logren resultados satisfactorios y acordes a los objetivos planteados.
1.6 Rol docente		Realiza un proceso continuo y permanente de retroalimentación académica a los estudiantes en cada actividad o evaluación implementada.
1.7 Rol estudiante		Participa activamente en cada una de las clases y voluntariamente adelanta actividades
1.8 Rol estudiante		Se preocupa por su proceso de aprendizaje y siendo consciente del mismo desarrolla actividades extra para profundizar temáticas
1.9 Rol estudiante		Hace entrega de tareas y actividades puntualmente
1.10 Rol estudiante		Recibe retroalimentación por parte del docente y la tiene en cuenta para entrega de tareas

1.11 Interacción docente-estudiante		Existe un ambiente de respeto y cordialidad en el salón de clases
1.12 Interacción docente-estudiante		La comunicación entre docente y estudiantes es fluida y permite diálogo y reflexión sobre las temáticas abordadas
1.13 Interacción docente-estudiante		Las preguntas son respondidas oportunamente y la clarificación de dudas permite el avance de la clase
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		2. CARACTERISTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: MATERIALES
2.1 Tipología del material - Diseño		Tipo de material del que se hace uso según diseño: impreso, audio, audiovisual, textual, digital
2.2 Tipología del material - Propósito		Tipo de material del que se hace uso según propósito: auténtico, creado con fines pedagógicos, creado por estudiantes
2.3 Uso de material en clase		Porcentaje de una clase en el que se da uso al material con los estudiantes



ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		3. CARACTERISTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: LENGUA Y CULTURA
3.1 Manejo lingüístico - gramatical		El uso de idioma por parte del profesor en clase, en cuanto a contenidos gramaticales y vocabulario se ajusta al nivel que tiene el grupo de estudiantes y es comprensible para ellos
3.2 Manejo lingüístico - oral		La pronunciación, fluidez y velocidad con la que se comunica el profesor se ajustan al nivel que tiene el grupo de estudiantes y es comprensible para ellos.
3.3 Manejo para-lingüístico		Se acompaña el discurso de gestos, movimientos y ejercicios cinéticos que permiten un afianzamiento y ejemplificación conceptual de contenidos.
3.4 Manejo lingüístico - cultural		Establece criterios claros de selección y delimitación idiomática frente a expresiones, vocabulario y acentos, entre otras marcas diferenciales, que permiten a sus estudiantes reconocer culturas a través del discurso.
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		4. CARACTERISTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: HABILIDADES COMUNICATIVAS
4.1 Control de habilidades		En las clases hay una diversificación y balance de actividades por habilidades comunicativas, tanto en producción como en comprensión oral y escrita.

<b>Reconocimiento de habilidades comunicativas</b>		Los estudiantes reconocen las cuatro habilidades comunicativas existentes en aprendizaje de una segunda lengua y en las clases es percibido por ellos la habilidad comunicativa que el docente busca desarrollar con cada actividad.
<b>4.3 Estrategias semánticas</b>		Para definir conceptos el docente acude a ejercicios de sinonimia, paráfrasis, ejemplificación u otros.
<b>4.4 Uso de lengua materna</b>		Porcentaje de la clase en la que el docente emplea español y propósito de lo mismo.
<b>4.5 Comprensión Oral</b>		Los ejercicios de escucha (formatos audio y audiovisuales), promueven ejercicios de comprensión y análisis para el idioma.
<b>4.6 Producción oral</b>		Se realizan actividades (exposiciones, debates, mesas redondas, etc) en las que además se promueve la producción oral
<b>4.7 Comprensión Escrita</b>		Se adelantan ejercicios lectores basados en distintos o similares tipos de texto e imágenes, y se desarrollan actividades de comprensión de los mismos en los que se promueve una lectura sujeta a los objetivos de la clase.

4.8 Producción Escrita		Consigue que con actividades de escritura además de retroalimentar los procesos de aprendizaje gramatical, los estudiantes implementen estrategias de coherencia, cohesión y punto de vista, acorde a la actividad adelantada.
4.9 Componente cultural		Integra elementos de la lengua con aquellos culturales al interior de sus actividades y explora conocimientos de sus estudiantes
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		5. CARACTERÍSTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: EVALUACIÓN
5.1 Seguimiento a procesos		Se hace seguimiento a cada estudiante resaltando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora
5.2 Seguimiento a procesos		Basado en retroalimentaciones anteriores se verifica avance del estudiante frente a determinada tarea
5.3 Asignación valorativa		De acuerdo a la escala de evaluación de la institución se asigna un valor numérico o descriptor que de cuenta del rendimiento del estudiante frente a su proceso de aprendizaje
5.4 Retroalimentación		El ejercicio de corrección se da de forma individual o grupal según la actividad desarrollada y suscita reflexión de parte de los estudiantes
5.5 Criterios de evaluación		Los criterios y lineamientos dados para la evaluación son conocidos por los estudiantes

ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		6. CARACTERISTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: MODELOS DE ENSEÑANZA	
6.1. Modelos de enseñanza		Se adelantan en las sesiones de clase proyectos paralelos o incluidos en las sesiones mías con propósitos específicos acordes a los objetivos de la clase o el período.	
6.2 Modelos de enseñanza		Se desarrollan tareas al interior de la clase a fin de afianzar temáticas abordadas en la misma sin emplear una presentación gramatical específica y el trabajo de conocimientos deviene deductivo	
6.3 Modelos de enseñanza		La presentación de contenidos de forma gramatical se hace evidente en clase y el trabajo de conocimientos deviene inductivo	
6.4 Modelos de enseñanza		Se adelantan tareas en las que priman componentes comunicativos basados en actividades cotidianas	
6.5 Modelos de enseñanza		Se desarrollan actividades basadas en el ejercicio de traducción a fin de comprender mejor una temática abordada	
Comentarios u observaciones adicionales			

## 6. CARACTERÍSTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: MODELOS DE ENSEÑANZA

## 61. Modelos de enseñanza

Se adelantan en las sesiones de clase proyectos paralelos o incluidos en las sesiones más con propósitos específicos acordes a los objetivos de la clase o el período.

## 6.2 Modelos de enseñanza

Se desarrollan tareas al interior de la clase a fin de afianzar temáticas abordadas en la misma sin emplear una presentación gramatical específica y el trabajo de conocimientos deviene deductivo

### 6.3 Modelos de enseñanza

La presentación de contenidos de forma gramatical se hace evidente en clase y el trabajo de conocimientos deviene inductivo

## 6.4 Modelos de enseñanza


Se adelantan tareas en las que priman componentes comunicativos basados en actividades cotidianas

## 6.5 Modelos de enseñanza

Se desarrollan actividades basadas en el ejercicio de traducción a fin de comprender mejor una temática abordada.

Comentarios u observaciones adicionales	

## ANEXO 2: REJILLA DE OBSERVACIÓN PARA LA INSTITUCIÓN

 <b>Universidad de La Sabana</b>		<b>Maestría en Educación</b> <b>Proyecto de investigación</b>		Nombre de la Organización Fecha de Evaluación <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>día</td> <td>mes</td> <td>año</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>		día	mes	año			
día	mes	año									
<b>DATOS GENERALES</b>											
NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN			DIRECCIÓN								
BARRIO	TELEFONO		FAX	E-MAIL							
REPRESENTANTE LEGAL			C.C.								
DIRECTOR (A)			C.C.								
FECHA DE FUNDACIÓN			TIPO DE INSTITUCIÓN <small>Jardín Infantil / Colegio / Otro</small>								
NIVELES DE EDUCACIÓN <small>Preescolar / Primaria / Bachillerato / Otro</small>			IDIOMAS <small>Inglés / Francés / Alemán / Italiano / Otro</small>								
INTENSIDAD IDIOMAS <small>Básico / Intensivo / Bilingüe</small>											
PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL: ADOPCIÓN:			ACTA No.		ÚLTIMO AVANCE						
<b>SOBRE EL PLAN EDUCATIVO - IDIOMAS</b>											
DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA. La denominación del programa deberá corresponder al contenido curricular y ser claramente diferenciable para el estudiante.					SI	NO					
¿Hay articulación y coherencia entre el currículo propuesto y la denominación académica del programa?											
DESCRIPCIÓN DEL LAS COMPETENCIAS. El programa debe hacer explícitas las competencias básicas generales que se espera desarrollen los estudiantes.					SI	NO					
¿En el programa se describe cómo los niveles o cursos se correlacionan con los niveles del Marco Común Europeo (MCR), es decir por cada curso o nivel de la institución se hace referencia a los niveles A1,A2, B1, B2, C1, y C2?											
¿Se especifica que competencias se privilegian con el programa?											
¿Las competencias que plantea el programa contribuyen al desarrollo de la formación integral, de autogestión del conocimiento de manera abierta y permanente?											
¿El programa favorece el desarrollo de habilidades con la utilización eficiente de diversos medios tecnológicos?											
PLAN DE ESTUDIOS. Es la fundación teórica, práctica y metodológica del programa; los principios que orientan la formación, la estructura y organización de los contenidos curriculares. En esta condición básica de calidad es posible verificar los siguientes aspectos:					SI	NO					
¿Se especifica el objetivo final del programa en términos del nivel que lograrán los estudiantes a completarlo?											
¿Se presentan los objetivos del programa y se especifica contenidos y habilidades a desarrollar que cubre cada nivel?											
¿Los objetivos del programa reflejan el propósito, la intención y los ideales de la institución al ofrecer el programa?											


ESTRATEGIA METODOLÓGICA	SI	NO
¿Las actividades propuestas son coherentes con los objetivos?		
¿Existe una evidencia de la metodología y el enfoque que promueve la institución?		
¿Se evidencia variedad de actividades y coherencia entre las mismas para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje?		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES. Corresponde a los indicadores de logro de las evidencias de aprendizaje establecidas., los cuales deben estar relacionados con los niveles de dominio del MCER y de preferencia, mostrará correlación con exámenes de validez internacional.	SI	NO
¿Se especifican las características y fines de la evaluación?		
¿Se especifican los criterios académicos que sustentan la permanencia, promoción y certificación de los estudiantes?		
¿Se especifican las estrategias y técnicas de evaluación (Tipos de pruebas, variedad y opcionalidad)?		
¿Se especifica la periodicidad de la evaluación?		
¿Se explican las formas de calificación?		
¿Existen estrategias de seguimiento a los estudiantes?		
¿La evaluación se adecua a las normas vigentes?		
<b>SOBRE SOPORTE ADMINISTRATIVO Y TÉCNICO DE LOS PROGRAMAS</b>		
INFRAESTRUCTURA. En esta condición se verificarán las características que se consideran pertinentes de los espacios académicos, administrativos, de recreación , para uso de los profesores, salas de estudio, auditorios, etc., que se utilizan para la formación en el idioma.	Si	No
¿En el caso de programas apoyados en tecnologías de la información y la comunicación, demuestra la capacidad tecnológica y el recurso humano capacitado?		
¿Se demuestra el acceso efectivo a los recursos previstos por parte de los usuarios (estudiantes y profesores)?		
¿Se anexan detalles sobre aspectos tales como ancho de banda de los equipos que posee la institución, infraestructura de los servidores, plataforma virtual, software disponible		
¿El programa cuenta con suficientes aulas y espacios para el desarrollo de los cursos y demás actividades académicas y administrativas?		
¿La institución cuenta con una planta física accesible a la comunidad educativa y público en general?		
¿Se cuenta con un sistema de iluminación artificial que se ajusta a las necesidades requeridas en las aulas de clase, laboratorios o bibliotecas?		
¿Los espacios de trabajo y su dotación están en buen estado?		
¿Si existe biblioteca, dispone de medios ágiles para la consulta bibliográfica?		
¿Si existen laboratorios, el acceso a los equipos e insumos es seguro y fácil para profesores y estudiantes?		
¿El programa cuenta con el personal docente capacitado para el manejo adecuado y eficiente de tales equipos?		
¿En el caso de programa apoyados en tecnologías de la información y las comunicaciones, existe un programa con planes de formación dirigidos a los docentes para el uso eficaz y eficiente de los equipos y programas mediados por nuevas tecnologías?		

ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA. La organización administrativa soportará los procesos de planeación, administración y mecanismos de gestión que permitan ejecutar la administración de los currículos y los diferentes servicios y recursos que garanticen el logro de los objetivos institucionales definidos en el PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. En lo que concierne a información y bases de datos, se verificará la calidad de estos y el impacto que tienen para el programa en términos de agilización de procesos y prestación de un servicio de calidad a los estudiantes, veracidad de la información y su alcance, control sistemático de los datos, difusión de estos, etc.	SI	NO
¿La estructura administrativa se soporta en órganos especializados de consulta, asesoría y decisión?		
¿Existe una persona específica que coordina o dirige el programa?		
¿La estructura administrativa tiene en cuenta la distribución equitativa de responsabilidades y carga de trabajo?		
¿Se incluye un organigrama congruente con el tamaño y complejidad de la institución?		
¿Se especifica que la contratación de todo el personal administrativo y docente se hace conforme a la ley y a las normas del Código Sustantivo del Trabajo?		
RECURSOS ESPECIFICOS PARA DESARROLLAR EL PRGRAMA. En esta condición se verifica número de aulas previstas, laboratorios y equipos, recursos bibliográficos, ayudas educativas y medios electrónicos.	SI	NO
¿El número de aulas previstas para el desarrollo del programa tiene en cuenta su dimensión y capacidad?		
¿En el caso de programas apoyados en tecnologías de la información y la comunicación, se anexa la descripción de los equipos de laboratorio (equipos con sus especificaciones técnicas)?		
¿La institución cuenta con políticas y estrategias adecuadas para la adquisición, mantenimiento y reposición de material bibliográfico, equipos y laboratorios?		
¿Existen convenios institucionales para el uso de laboratorios, equipos y talleres?		
¿En el caso de programas apoyados en tecnologías de la información y la comunicación, la dotación de los laboratorios es adecuada al número de estudiantes que se atienden?		
¿El material bibliográfico relacionado con el programa está actualizado?		
¿La institución dispone de los materiales y medios didácticos necesarios para apoyar el desarrollo del programa?		
¿La institución está conectada con redes de información nacional e internacional?		
<b>SOBRE EL SOPORTE ACADEMICO Y LOS DOCENTES ENCARGADOS DE LOS PROGRAMAS</b>		
PERSONAL DOCENTE. En esta condición se verifica la existencia de un núcleo de profesores que prestan servicios al programa, su número, calidades y dedicación. También se consideran aspectos como las políticas y mecanismos de selección, sus niveles de formación, la interacción equilibrada entre las tareas de formación de los profesores y la producción y promoción del conocimiento, las formas de interacción entre ellos etc. De igual manera, las evidencias institucionales que se utilizan para la selección, promoción, evaluación y permanencia de directivos y profesores. Debe prestarse especial atención al tipo de vinculación, las formas de contratación y su relación con el tiempo de duración del programa y su incidencia en la calidad de la formación.	SI	NO
¿En los requisitos para la contratación de docentes se hace explícita la exigencia de los niveles del idioma, conocimiento y experiencia docente? Según los niveles requeridos de acuerdo con el nivel final que lograrán los estudiantes.		
¿Los criterios de contratación son claros? ¿Hay un perfil de cargos definido, las modalidades de contratación son claras, se ofrece vinculación a seguridad social y demás aspectos relacionados?		
¿Se especifica el número de docentes que intervienen en el programa y su horario laboral?		
¿El número y la dedicación de los profesores garantiza la formación adecuada en el programa?		
¿La institución posee políticas, normas y criterios propios para la selección y vinculación del profesorado de cátedra y de planta?		

NIVEL DE PREPARACIÓN / EXPERIENCIA: Según las siguientes tablas complete la información sobre cada uno de los docentes en el área de idiomas						
Si el programa establece que lleva a los estudiantes a nivel:	Los profesores del programa deben tener el nivel:	Nota: La siguiente tabla sirve como referencia para evaluar tanto los antecedentes educativos como la experiencia docente. Se aclara que es requisito indispensable tener un nivel de dominio de acuerdo con lo especificado en la tabla. Al aplicar esta tabla, se debe encontrar que por lo menos el 80% del total de las hojas de vida reúne los siguientes requisitos:				
C2	C2					
C1	C2					
B2	C1					
B1 o menor:	B2					
TODOS LOS DOCENTES DEBEN TENER:		SI TIENE:		REQUIEREN DE:		
Domino del idioma comprobado con un certificado aceptado internacionalmente.		Estudios universitarios terminados en el área relacionada con la docencia de idiomas.		Certificado de estudios o título universitario.		
		Estudios universitarios en educación en otras áreas del saber.		Certificado de conocimientos de pedagogía en idiomas o cursos de entrenamiento en enseñanza de idiomas (480 horas mínimo).		
		Estudios universitarios no relacionados con la educación.		Certificado de conocimientos de pedagogía en idiomas o cursos de entrenamiento en enseñanza de idiomas (480 horas mínimo).		
		Sin estudios universitarios o con estudios parciales.		Experiencia docente comprobada mínimo dos años adicional a certificado de conocimientos en pedagogía de idiomas (480 horas).		
NOMBRE DEL DOCENTE:		Nivel educativo	Experiencia (años)	Niveles a cargo	Nivel propio	Evaluación de soporte
DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO - JORNADA DEL PROGRAMA. El tiempo debe presentarse desagregado por cada nivel y su equivalente en cursos o ciclos. Se considerarán las horas de instrucción como teórico-prácticas. La jornada se refiere a: diurna, nocturna o fin de semana.						
NIVEL	CURSOS O CICLOS EDUCATIVOS			HORAS POR CURSO		JORNADA
OBSERVACIONES DEL EVALUADOR:						
OTROS:						



# ANEXO 3: MUESTRA DE REJILLA DE OBSERVACIÓN DILIGENCIADA

 <b>Universidad de La Sabana</b>		<b>Maestría en Educación</b> <b>Proyecto de Investigación - Impactos, bilingüismo</b>		Nombre de la Institución <b>Ingeandes</b> Fecha de Evaluación <table border="1"> <tr> <td>día</td> <td>mes</td> <td>año</td> </tr> <tr> <td>31</td> <td>07</td> <td>13</td> </tr> </table>	día	mes	año	31	07	13
día	mes	año								
31	07	13								
Representante de la Institución		Nombre del Docente <b>Helena Gonzales</b>	Area <b>Ingles</b>							
		Nombre del Evaluador <b>Fray Martinez</b>								
<b>CONTROL DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO</b>										
Cod	ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	1. CARACTERÍSTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: PARTICIPANTES								
1.1	Rol docente	Hace seguimiento permanente al aprendizaje de los estudiantes y apoya, por procesos, a los que tienen dificultades								
		Resuelve inquietudes de los estudiantes aún cuando ya ha explicado el tema anteriormente. Está pendiente de que el tema o la palabra del día se aprenda y hace preguntas sobre los mismos durante toda la clase								
1.2	Rol docente	Indaga conocimientos previos de sus estudiantes a fin de integrarlos con un tema abordado en cada clase								
		Pregunta los principales partes de una ciudad o los lugares más importantes a fin de rescatar vocabulario relacionado con el tema de la guía (around town)								
1.3	Rol docente	Sustenta su práctica pedagógica en enfoques y modelos educativos según los conocimientos previos y las necesidades del estudiante.								
		No se evidencia otra práctica distinta al <u>task based</u> que se sustenta en el trabajo de la guía el día de hoy. Hay algo de speaking, lo que podría sugerir aspectos comunicativos, pero predomina la práctica descrita								
1.4	Rol docente	Organiza cada sesión y prepara sus clases con base en el programa establecido. planeación incluye metas de aprendizaje, estrategias, tiempos, recursos y criterios de evaluación.	Su							
		Es evidente que el trabajo gira en torno al pasado simple, como tema principal de inicio del periodo académico. Esta es la segunda sesión sobre el mismo tema, más orientada a la práctica								
1.5	Rol docente	Crea un ambiente favorable para el aprendizaje. Aplica estrategias metodológicas y didácticas para que los estudiantes logren resultados satisfactorios y acordes a los objetivos planteados.								

T.B  
3  
Communicative approach

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad por parejas para la parte post-reading y writing</li> <li>- Mesa redonda para hablar de las ciudades Bogotá y Nueva York y los lugares más importantes que los Ss han visitado.</li> </ul>
1.6 Rol docente		Realiza un proceso continuo y permanente de retroalimentación académica a los estudiantes en cada actividad o evaluación implementada.
		Hay corrección de la parte writing o <u>corrección</u> de errores durante la discusión de forma <u>inmediata</u> .
1.7 Rol estudiante		Participa <u>activamente</u> en cada una de las clases y voluntariamente adelanta actividades
		<u>No</u> , sólo se hace seguimiento y cumplimiento de instrucciones
1.8 Rol estudiante		Se preocupa por su proceso de aprendizaje y siendo consciente del mismo desarrolla actividades extra para profundizar temáticas
		Están atentos a entender el tema a fin de resolver la guía. El vocabulario (partes de la ciudad) es de interés pero en ejecución les preocupa más la tarea por entregar. Estudiante dice: "¿Qué toca hacer?"
1.9 Rol estudiante		Hace entrega de tareas y actividades puntualmente
		Sr. El <u>trabajo individual y en grupos</u> facilita la entrega de la guía resuelta.
1.10 Rol estudiante		Recibe retroalimentación por parte del docente y la tiene en cuenta para entrega de tareas
		Salvo la corrección de errores, <u>no hay</u> una retroalimentación más puntual. la corrección se hace a fin de entregar la tarea

Trabaja en  
equipo.

Cooperat.



1.11	Interacción docente-estudiante	Existe un ambiente de respeto y cordialidad en el salón de clases
		Toda marcha con normalidad. <u>la indisciplina</u> requiere varios llamados de atención de la profesora.
1.12	Interacción docente-estudiante	La comunicación entre docente y estudiantes es fluida y permite diálogo y reflexión sobre las temáticas abordadas
		Aún cuando hay algo de indisciplina en clase, el momento de atención a la instrucción / explicación gramatical, previo al trabajo con la guía, es atendido, permitiendo la resolución de <del>preguntas</del>
1.13	Interacción docente-estudiante	Las preguntas son respondidas oportunamente y la clarificación de dudas permite el avance de la clase
		Normalmente se da. Como la clase de hoy fue más práctica de la teoría presentada en la sesión anterior, no hubo muchas dudas
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		2. CARACTERÍSTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: MATERIALES
2.1	Tipología del material - Diseño	Tipo de material del que se hace uso según diseño: impreso, audio, audiovisual, textual, digital
		Se usan <u>guías</u> sobre el tema de clase: Past Simple También se emplearon flashcards que ilustran lugares y verbos
2.2	Tipología del material - Propósito	Tipo de material del que se hace uso según propósito: auténtico, creado con fines pedagógicos, creado por estudiantes
		Las guías, como material creado con <u>fines pedagógicos</u> , son copias que provienen del libro English in Common 2. Las flashcards son material de la docente y se constituyen como material de fines pedagógicos.
2.3	Uso de material en clase	Porcentaje de una clase en el que se da uso al material con los estudiantes

		2 hora de trabajo para lectura y ejercicios en la guía. 66%.
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		3. CARACTERÍSTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: LENGUA
3.1 Manejo lingüístico - gramatical		El uso de idioma por parte del profesor en clase, en cuanto a contenidos gramaticales y vocabulario se ajusta al nivel que tiene el grupo de estudiantes y es comprensible para ellos.
		El tema de trabajo durante la sesión fue el pasado simple, y el registro de lengua de la docente como en otras sesiones <u>se ajusta al curso</u>
3.2 Manejo lingüístico - oral		La pronunciación, fluidez y velocidad con la que se comunica el profesor se ajustan al nivel que tiene el grupo de estudiantes y es comprensible para ellos.
		los estudiantes, aún cuando el nivel de inglés de la profesora se ajusta al de ellos, tienen algunas dificultades para entender específicamente las instrucciones de tareas. (logran solventarse con el uso de español)
3.3 Manejo para-lingüístico		Se acompaña el discurso de gestos, movimientos y ejercicios cinéticos que permiten un afianzamiento y ejemplificación conceptual de contenidos.
		<u>Una vez más, los gestos y movimientos de manos</u> de la profesora facilitan la comprensión de lo que ella dice en inglés.
3.4 Manejo lingüístico - cultural		Establece criterios claros de selección y delimitación idiomática frente a expresiones, vocabulario y acentos, entre otras marcas diferenciales, que permiten a sus estudiantes reconocer culturas a través del discurso.



	No hubo evidencia específica al respecto durante la sesión	
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		4. CARACTERÍSTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: HABILIDADES COMUNICATIVAS
4.1 Control de habilidades		En las clases hay una diversificación y balance de actividades por habilidades comunicativas, tanto en producción como en comprensión oral y escrita
	En la clase de hoy no hubo actividad para listening. Gracias a la guía y la sonalización de ciudades en la mesa redonda, las demás habilidades sí fueron exploradas.	
4.2 Reconocimiento de habilidades comunicativas		Los estudiantes reconocen las cuatro habilidades comunicativas existentes en aprendizaje de una segunda lengua y en las clases es percibido por ellos la habilidad comunicativa que el docente busca desarrollar con cada actividad.
	Aún cuando ellos no podrán decir a qué tipo de habilidad comunicativa pertenece cada actividad, sí saben que en la clase la profesora les asigna ejercicios para hacerlos hablar y trabajar en grupo para facilitar comunic.	
4.3 Estrategias semánticas		Para definir conceptos el docente acude a ejercicios de sinonimia, paráfrasis, ejemplificación u otros.
	<u>Sólo</u> se usan <u>ejemplos</u> para aclarar conceptos o dudas.	

1 de  
9/5 claves  
tiene listadas  
1  
oportunidad  
de  
mejora?

4.4. Uso de lengua materna	Porcentaje de la clase en la que el docente emplea español y propósito de lo mismo.
	70% de la clase es en <u>español</u> , se explican las actividades a adelantar post presentación en inglés. <i>same as always</i>
4.5. Comprensión Oral	Los ejercicios de escucha (formatos audio y audiovisuales), promueven ejercicios de comprensión y análisis para el idioma.
	Ausencia de actividad <i>No todas las habilidades comunicativas se exploran balanceadamente</i>
4.6. Producción oral	Se realizan actividades (exposiciones, debates, mesas redondas, etc) en las que además se promueve la producción oral
	El speaking de hoy es una descripción de una parte de la ciudad donde se encuentra ubicada y las cosas que hay por hacer en ese lugar ✓
4.7. Comprensión Escrita	Se adelantan ejercicios lectores basados en distintos o similares tipos de texto e imágenes, y se desarrollan actividades de comprensión de los mismos en los que se promueve una lectura sujeta a los objetivos de la clase.
	<i>Consigamos el mismo esquema ✓</i> Pre-lectura: Imágenes del texto, predicción del contenido del mismo Lectura: Búsqueda de palabras desconocidas e ideas principales por párrafo Post-lectura: Idea general y cambio del título. (Actividad de la guía)
4.8. Producción Escrita	Consigue que con actividades de escritura además de retroalimentar los procesos de aprendizaje gramatical, los estudiantes implementen estrategias de coherencia, cohesión y punto de vista, acorde a la actividad adelantada.
	Revisión a cortas frases escritas en pasado sobre el punto 5 de la guía



4.9 Componente cultural		Integra elementos de la lengua con aquellos culturales al interior de sus actividades y explora conocimientos de sus estudiantes
		El contraste de ciudades sugiere revisión de tipos de vida a través de una comparación: Actividades en Bogotá vs. Actividades en Nueva York (Se comparan precios, lugares y visitas (en pasado) (desde la guía hacia el speaking)
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		5. CARACTERÍSTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: EVALUACIÓN
5.1 Seguimiento a procesos		Se hace seguimiento a cada estudiante resaltando fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora
		Si bien hubo monitoreo a tareas y resolución de dudas, no se evidencia un seguimiento individual que de cuenta específica de las variables de este apartado
5.2 Seguimiento a procesos		Basado en retroalimentaciones anteriores se verifica avance del estudiante frente a determinada tarea
		Hubo revisión teórica, se recuerdan las fallas de la sesión anterior "Acuérdense que was es para 3ª persona", "Johanna ya había preguntado eso la clase pasada". ✓
5.3 Asignación valorativa		De acuerdo a la escala de evaluación de la institución se asigna un valor numérico o descriptor que de cuenta del rendimiento del estudiante frente a su proceso de aprendizaje
		Si, se calificó la guía desarrollado con la escala de valores ya vista (E, B, S, A, I)

5.4 Retroalimentación		El ejercicio de corrección se da de forma individual o grupal según la actividad desarrollada y suscita reflexión de parte de los estudiantes
		- Individual - Inmediata - Corrección a la falta - <u>La retroalimentación no va más allá de la corrección. Una vez más no hay reflexión</u> <span style="color: red;">→ oportunidad de mejora?</span>
5.5 Criterios de evaluación		Los criterios y lineamientos dados para la evaluación son conocidos por los estudiantes
		Si. Los estudiantes conocen las normas de evaluación y saben cómo el desarrollo de la guía afecta la calificación de su periodo
ASPECTOS DEL DESEMPEÑO		6. CARACTERISTICAS DE DESEMPEÑO GENERAL: MODELOS DE ENSEÑANZA
6.1 Modelos de enseñanza		Se adelantan en las sesiones de clase proyectos paralelos o incluidos en las sesiones más con propósitos específicos acordes a los objetivos de la clase o el periodo.
		No hay evidencia de trabajo por procesos.
6.2 Modelos de enseñanza		Se desarrollan tareas al interior de la clase a fin de afianzar temáticas abordadas en la misma sin emplear una presentación gramatical específica y el trabajo de conocimientos deviene deductivo
		Hay desarrollo de tareas y revisión corta de tema gramatical visto





		El trabajo no es deductivo: hay presentación de tema, práctica y explicación del mismo.
6.3 Modelos de enseñanza		La presentación de contenidos de forma gramatical se hace evidente en clase y el trabajo de conocimientos deviene inductivo
		En la sesión de hoy la presentación fue muy corta, a guisa de revisión; sin embargo, el trabajo sí obedece a la premisa de este apartado.
6.4 Modelos de enseñanza		Se adelantan tareas en las que priman componentes comunicativos basados en actividades cotidianas.
		Contraste de ciudades. Presentación de lugares y actividades en Bogotá (lo que sugiere cotidianidad)
6.5 Modelos de enseñanza		Se desarrollan actividades basadas en el ejercicio de traducción a fin de comprender mejor una temática abordada
		Eventualmente ocurre, más por parte de los estudiantes a fin de asimilar con más facilidad la actividad a desarrollar o la temática presentada.
Comentarios u observaciones adicionales		Hablar de Bogotá, hizo que los estudiantes participaran un poco más de lo que habitualmente lo hacen.

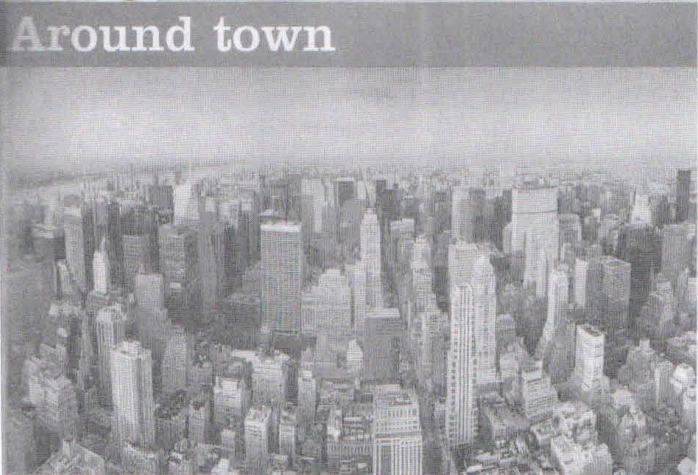

→ ¿Podría ser una estrategia para motivarlos?

## ANEXO 4: MUESTRA DE MATERIAL EMPLEADO DURANTE LA SESIÓN OBSERVADA

Book:  
English in Common 2  
Pearson

# UNIT 6

## Around town

**Warm Up**

1a Circle the places in the word box that you see in the photos.

library	bank	museum	café	factory	church
art gallery	movie theater	bookstore	newsstand	phone store	police station
post office	restaurant	school	hospital	supermarket	train station

b 4-53 Listen to the words from Exercise 1a. How many syllables does each word have? Practice saying them.  
Ex: art/gal/le/ry - 4    bank - 1

American English	British English
bookstore	bookshop
movie theater	cinema
newsstand	newsagent's

c **Pair Work** What can you do at these places? Discuss.

What can you do at a bookstore?    You can buy books at a bookstore.

UNIT 6 57

- speaking:  
Comparación de  
ciudades  
Bog vs NYC



# LESSON 1

## Talk about your past

GRAMMAR simple past of be: all forms; simple past of regular verbs



### Recycled buildings



1 The House in the Clouds in Great Britain was originally a water tower. The water tank was on the top, and there were floors below. Now the water tank is gone, and the building is a six-story house. There is a large game room at the top.



2 The 727 Suite in Costa Rica was a working airplane. At the end of its flying career, resort owners noticed it at the San Jose airport. Trucks carried the plane into the jungle in Manuel Antonio. It is now a two-bedroom hotel suite with beautiful ocean views.



3 Soho Lofts in New York City were originally factories. The factories produced cloth and clothing and helped make New York a fashion center. Today the old factories are very chic and expensive loft apartments.



4 The Musée d'Orsay in Paris was once a busy train station. But its platforms were too short for newer, longer trains. In 1971, the French government planned to tear down the station. But many people loved the building. It is now an art museum.

### Reading

1a **Pair Work** What are the buildings in the photos? Read the descriptions and check your answers.

b Match the buildings with *In the past* and *Now*.

	In the past	Now
1. The House in the Clouds	factories	a hotel suite
2. The 727 Suite	a water tower	an art museum
3. Soho Lofts	a train station	apartments
4. The Musée d'Orsay	an airplane	a house

### Grammar | simple past of be

2a Complete the Active Grammar box with *was*, *were*, *wasn't*, or *weren't*.

b **Pair Work** Make two sentences about each building using the past and present of *be*.

Ex: *The House in the Clouds was a water tower. Now it is a house.*

#### Active Grammar

I/He/She/It	We/You/They
1 was	
2	weren't
3	Were we/you/they?
I/he/she/it?	Yes, we/you/they
Yes, I/he/she/it was.	Yes, we/you/they
No, I/he/she/it	No, we/you/they weren't.

See Reference page 66

## Speaking

- 3 **Pair Work** Look at the phrases in the box. Where were you at these times?

six hours ago    ten minutes ago    last Saturday evening    at 8:00 last night  
an hour ago    yesterday at noon    last Sunday afternoon

→ Vocabulary

Where were you six hours ago?

I was at home.

Were you in the living room?

No, I wasn't. I was in bed.

## Grammar | simple past of regular verbs

- 4a Find the simple past of these verbs in the descriptions on page 58.

1. notice \_\_\_\_\_ 2. help \_\_\_\_\_ 3. carry \_\_\_\_\_ 4. plan \_\_\_\_\_

- b Write the verbs in Exercise 4a next to the simple past endings.

1. + -ed \_\_\_\_\_ 3. + n + -ed \_\_\_\_\_  
2. -y + -ied \_\_\_\_\_ 4. + -d \_\_\_\_\_

See Reference page 66

- 5 **Pair Work** Take turns making sentences in the simple past from the cues.

Ex: My wife/work/in the San Carlos hospital

My wife worked in the San Carlos hospital.

1. I /move/to Florida in 2010    4. You/marry/my father in 1977  
2. Alicia/study/at the Sorbonne    5. We/look/for a new apartment last year  
3. My brother/start/a new job yesterday    6. My mother/plan/the vacation

Writing part

Check and correct

## Pronunciation | simple past endings

- 6a **1.54** Listen to the simple past endings of these verbs. Do they all sound the same? \_\_\_\_\_

/t/ worked    /d/ opened    /ɪd/ decided

- b **1.55** Listen and write the verbs in the correct column. Then repeat them.

visited    finished    lived    changed    started    looked    produced    planned    studied

/t/ worked	/d/ opened	/ɪd/ decided

- c **Pair Work** Read the sentences in Exercise 5. Ask your partner to check your pronunciation.

## Speaking

- 7 **Pair Work** Make notes about your past. Then tell your partner about your life.

When I was a child, we lived in Osaka, but we moved to Tokyo in 2005.